

**TRANSICIÓN EN LA ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES BASADAS EN  
CREENCIAS EN NIÑOS ENTRE TRES Y CINCO AÑOS DE EDAD**

**JHON HEIDER ORREGO MUÑOZ**

**INFORME FINAL TRABAJO DE GRADO  
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGÍA  
UNIVERSIDAD DEL VALLE  
SANTIAGO DE CALI**

**2014**

**TRANSICIÓN EN LA ATRIBUCIÓN DE EMOCIONES BASADAS EN  
CREENCIAS EN NIÑOS ENTRE TRES Y CINCO AÑOS DE EDAD**

**Estudiante:**

JHON HEIDER ORREGO MUÑOZ

Informe trabajo de investigación como requisito para  
optar por el título de Magister en Psicología

**Afiliación:**

Grupo Desarrollo Psicológico en Contextos

---

**Director**

HERNÁN SÁNCHEZ RÍOS

Doctorando en Psicología, IP USP, Brasil

Grupo Desarrollo Psicológico en Contextos

Centro de Investigaciones en Psicología, Cognición y Cultura

Universidad del Valle

**INSTITUTO DE PSICOLOGÍA**

**UNIVERSIDAD DEL VALLE**

**SANTIAGO DE CALI**

**2014**

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
--------------------------	----------

### CAPÍTULO I

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema.....	3
1.2 Objetivos.....	5
1.2.1 Objetivo General.....	5
1.2.2 Objetivos Específicos.....	5

### CAPÍTULO II

#### FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1 Revisión conceptual.....	6
2.2. Atribución de emociones basadas en creencias.....	7
2.3. Tendencias en los estudios de teoría de la mente.....	13
2.4. Cambio Cognitivo: Modularización de la mente.....	20
2.5. Variabilidad y Transición.....	23

### CAPÍTULO III

#### CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

3.1. Modalidad y diseño.....	25
3.2. Participantes.....	25
3.3. Procedimiento e instrumentos.....	25
3.3.1 Tarea del Conejo y el Zorro.....	26

3.3.2. Tarea de Sofía y la Bruja.....	28
3.3.3. Tarea de Caperucita Roja y el Lobo.....	29
3.3.4. Tarea el Cerdito y el Lobo.....	31
3.3.5. Tarea el Ratón y el Gato.....	33
3.3.6. Sesiones de aplicación.....	35
3.4. Registro de la información.....	35
3.5. Análisis de la información.....	37

## **CAPÍTULO IV**

### **RESULTADOS Y ANÁLISIS**

4.1. Presentación de resultados.....	40
4.1.1. Tipificación de los desempeños de los niños en función de los descriptores.....	40
4.1.2. Tipificación de los desempeños de los niños de 3, 4 y 5 años en función de estrategia que utilizan en la resolución de las tareas.....	46
4.2. Variabilidad de las trayectorias de desempeño de los niños de 3, 4 y 5 años en la resolución de tareas que exigen atribuir emociones basadas en creencias.....	49
4.2.1. Variabilidad con predominio de trayectorias con estrategia exploratoria (Clúster 1).....	50
4.2.2. Variabilidad de carácter transicional entre estrategias exploratorias a estrategias resolutorias (Clúster 2).....	52

4.2.3. Variabilidad de carácter resolutorio con transición de estrategia exploratoria a estrategia resolutoria (Clúster 3).....	54
--	----

## **CAPÍTULO V**

### **RESULTADOS Y ANÁLISIS**

5.1. Discusión.....	56
5.2 Conclusiones.....	65
REFERENCIAS.....	68

## **ANEXOS**

ANEXO UNO. ANÁLISIS DE TAREA.....	74
Tarea del Conejo y el Zorro.....	74
Tarea Sofía y la Bruja.....	79
Tarea Caperucita Roja y el Lobo.....	83
Tarea El cerdito y el lobo.....	87
Tarea El Ratón y el Gato.....	92
ANEXO DOS. REJILLA DE REGISTRO DE ACCIONES Y VERBALIZACIONES.....	96

## LISTADO DE TABLAS

Tabla 1.	Descripción de tipos de procedimiento.....	36
Tabla 2.	Tipificación de los desempeños en estrategias y niveles representacionales.....	38
Tabla 3.	Tipificación de descriptores en función de la edad frente a todas las tareas.....	40

## LISTADO DE FIGURAS

Figura 1.	Tarea el conejo y el zorro.....	26
Figura 2.	Tarea Sofía y la Bruja.....	28
Figura 3.	Tarea Caperucita Roja y el Lobo.....	30
Figura 4.	Tarea el Cerdito y el Lobo.....	32
Figura 5.	Tarea el Gato y el Ratón.....	34
Figura 6.	Clúster #1, agrupación de desempeños con predominio de trayectorias con estrategia exploratoria.....	52
Figura 7.	Clúster #2, agrupación de desempeños de carácter transicional entre estrategias exploratorias a estrategias resolutorias.....	53
Figura 8.	Clúster #3, agrupación de desempeños de carácter resolutorio con transición de estrategia exploratoria a estrategia resolutoria.....	55
Figura 9.	Clúster #4, agrupación de desempeños variables del niño 13 (4 años) según la escala <i>tipificación</i> .....	61

## **LISTADO DE GRÁFICAS**

Gráfica 1. Porcentaje de tipificación de los desempeños de los niños de 3, 4 y 5 años en función de las estrategias.....	47
---	----

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación explora la *transición* en la atribución de emociones basadas en creencias en niños de 3, 4 y 5 años de edad. Los conceptos centrales que orientan esta discusión son: teoría de la mente; atribución de emociones basadas en creencias y variabilidad. La discusión de los resultados retoma los postulados centrales del modelo de Redescrición Representacional de Karmiloff-Smith (1994) para abordar el cambio cognitivo como un proceso de *transición* entre el nivel representacional implícito y el nivel representacional explícito en la atribución de estados psicológicos a sí mismo y al otro en el marco de la metáfora del “niño como psicólogo”.

A nivel metodológico, este estudio tiene un diseño longitudinal/transversal con la participación de 30 niños de 3, 4 y 5 años de edad que asisten a Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar del Distrito de Aguablanca, en la Ciudad de Cali (Colombia). Los instrumentos utilizados en el estudio son cinco tareas de atribución de emociones basadas en creencias del Test Emotion Comprehension –TEC– (Pons, Harris & de Rosnay, 2004).

El análisis de la información tiene un abordaje cualitativo: en primera instancia, el análisis de situaciones identifica, en la estructura de las tareas, los elementos constitutivos que permiten acceder a la atribución de emociones basadas en creencias (Orozco, Ochoa & Sánchez, 2001). En segunda instancia, el análisis microgenético consigue tipificar las respuestas de los niños en



descriptores que están organizados en una escala de desempeños de menor complejidad a mayor complejidad (Sánchez, Guevara, y Cerchiaro, 2013; Siegler, 1994). De igual manera, el análisis tiene un abordaje cuantitativo: los clúster de trayectoria (K means), que permiten agrupar los descriptores de desempeño de los niños en estrategias no resolutorias, exploratorias y resolutorias.

Los resultados presentan tres tipos de trayectorias de desempeños en los grupos de edad a lo largo de las cinco aplicaciones de las tareas: Trayectorias de desempeños variables con predominio de estrategia exploratoria (T1). Trayectorias de desempeños variables con predominio de estrategia transicional, con tránsito entre exploración y resolución (T2). Trayectorias de desempeños variables con predominio de estrategia resolutoria, con tránsito entre exploración y resolución (T3).

Las trayectorias de desempeño revela que los niños de tres, cuatro y cinco años no tienen un modelo de funcionamiento mental exclusivo que esté ligado a una edad determinada y sus estrategias cambian en el transcurso de las aplicaciones de las cinco tareas del estudio, mostrando como la variabilidad (inter/intra grupo; intra/inter sujeto) es la evidencia empírica del proceso de **transición** en los niveles representacionales: implícito, transicional y explícito que modularizan la capacidad mentalista para atribuir emociones basadas en creencias (Karmiloff-Smith, 1994).

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **1.1. Formulación del problema**

Este trabajo de investigación responde la siguiente pregunta ¿cómo se presenta la transición en la atribución de emociones basadas en creencias en niños de 3, 4 y 5 años de edad?

La hipótesis teórica que guía este trabajo sugiere que los niños mayores de cuatro años pueden generar representaciones mentales sobre las creencias de otros, y establecer diferencias con las propias, además ellos pueden comprender que las creencias de los otros pueden ser falsas o verdaderas (Astington, 1993). Una hipótesis complementaria la presenta la investigación en el dominio de la comprensión de emociones, la cual plantea que los niños mayores de cuatro años comienzan a comprender como las creencias de las personas, falsas o verdaderas se encuentran relacionadas con estados emocionales (Harris, Johnson, Hutton, Andrews, & Cooke, 1989; Pons, Harris & de Rosnay, 2004).

Los trabajos de Pons & Harris (2005); Pons, et al., (2004); Harris, de Rosnay & Pons (2005); Tenenbaum, Visscher, Pons & Harris (2004) han utilizado tareas de comprensión de las emociones en situaciones de falsa creencia, para identificar el momento en el cual los niños comienzan a comprender las emociones a partir de la atribución de creencias. Sin embargo, estos estudios no logran seguir el proceso en el cual algunos niños, a pesar de ser capaces de atribuir creencias,

tienen dificultades para atribuir emociones a partir de las creencias. El ánimo de este estudio es contribuir a esta discusión, en otro ámbito conceptual y metodológico. De esta manera, desde la perspectiva del cambio cognitivo y el análisis microgenético (Karmiloff Smith, 1994) se busca identificar la transición en los niveles representacionales que dan cuenta de la atribución de emociones basadas en creencias a partir de la variabilidad de los desempeños de niños que participan en cinco tareas que conservan su estructura (situaciones de engaño), pero modifican su contenido.

## **1.2. Objetivos**

### **1.2.1. Objetivo General**

Identificar como se presenta la transición en la atribución de emociones basadas en creencias en niños de 3, 4 y 5 años.

### **1.2.2. Objetivos Específicos**

- Tipificar los desempeños de los niños de 3, 4 y 5 años en función de la complejidad de los procedimientos que utilizan al resolver tareas que exigen atribuir emociones basadas en creencias.
- Identificar la variabilidad en los desempeños de cada niño de 3, 4 y 5 años al resolver cinco tareas que exigen atribuir emociones basadas en creencias.
- Establecer niveles representacionales diferenciados en la atribución de emociones basadas en creencias en niños de 3, 4 y 5 años de edad.

## **CAPÍTULO II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA**

### **2.1 Revisión conceptual**

La teoría de la mente es la capacidad eminentemente humana para atribuir estados psicológicos a sí mismo y a los otros (Rivière & Nuñez, 1996). Esta capacidad permite predecir, manipular y explicar la conducta de los demás, a la vez que la propia conducta. Astington (1993) afirma que el descubrimiento de la mente significa hacerse consciente de que las personas, incluidos nosotros, tenemos mente. De esta manera, la teoría de la mente se sirve de conceptos tales como: “creencias”, “deseos”, “pensamientos”, “emociones”, “recuerdos”, “sentimientos, para describir la actividad mentalista (Perner, 1994).

Los resultados de los experimentos de Premack & Woodroff (1978) sugiriendo que un sujeto tiene teoría de la mente cuando es capaz de reconocer que el otro tiene estados intencionales y deseos, diferentes a los propios. Para estos autores, un sistema de inferencias de estas características merece el calificativo de teoría porque tales estados no son directamente observables y es posible utilizar el sistema para predecir el comportamiento de los demás. La teoría de la mente, permite leer en las acciones de los demás, las intenciones subyacentes que explican esas acciones y predecir qué conductas debe realizar esa persona o realizará esa persona animada con esas intenciones.

Premack y Woodruff (1978) presentaron dos criterios fundamentales que sugieren la presencia de esta competencia. El organismo que tiene teoría de la mente debe ser capaz de tener creencias sobre las creencias de los otros y distinguirlas de las propias, a la vez que debe ser capaz de hacer o predecir situaciones en función de la atribución de esas creencias y diferenciarlas de las propias.

## **2.2. Atribución de emociones basadas en creencias**

Uno de los problemas centrales del desarrollo de la teoría de la mente ha sido la habilidad mentalista de atribuir creencias (Harris, 1989; Harris, et al., 1989; Leyva, 2003; Perner, 1994; Pons, et al., 2004; Sánchez, 2004). Para Flavell (1999) la atribución de creencias es una habilidad cognitiva social, en el ser humano, que le permite reconocer, interpretar y comprender las situaciones que se presentan en la cotidianidad e involucran al “otro”.

Cuando los niños comienzan a reconocer los estados mentales en ellos mismos y en los otros, comprenden que éstos últimos pueden operar con una representación mental diferente de la propia. En este sentido, el paradigma de la falsa creencia ocupa un papel extraordinario en el estudio de esta capacidad mentalista porque “para comprender la representación errónea hay que comprender que en un ejemplo específico, la representación interna que se creó difiere de lo que, dada la situación externa, debió haber sucedido” (Perner, 1994,

p. 21).

Perner (1994) señala dos tipos de dificultades de los niños para comprender una falsa creencia: la imposibilidad de comprender las conexiones causales o el déficit meta-representacional. En el primer tipo, los niños son capaces de comprender que alguien tiene una creencia falsa, pero no pueden comprender qué papel desempeñan las creencias en el tejido causal de los acontecimientos. En el segundo tipo, los niños no pueden comprender la creencia porque tienen dificultades para representarse algo como una representación.

Perner (1994) propone que en ambos tipos de dificultades, los niños representan únicamente el comportamiento observable y solo comprende las expresiones externas conductuales, pero no su estatus como estados mentales internos. Posteriormente, superadas estas dificultades con el desarrollo, los niños comprenden los estados mentales en relación con situaciones del mundo que son reales o hipotéticas, en vez de simplemente con el comportamiento. En lugar de manejar una sola descripción verídica de la realidad, los niños tienen a su disposición múltiples modelos alternativos de la misma realidad. Para Perner (1994), el uso de modelos múltiples implica que se establecen relaciones entre dos contenidos proposicionales, pero no entre un contenido y una actitud proposicional.

Según Karmiloff-Smith (1994), los contenidos proposicionales expresan un hecho verdadero o falso sobre el estado actual del mundo, describen correcta o

incorrectamente los estados del mundo, mientras que las actitudes proposicionales expresan un estado mental en relación al mundo sin comprometerse necesariamente con la verdad de los contenidos proposicionales.

Perner (1994) afirma que el niño llega a distinguir entre actitudes proposicionales y contenidos proposicionales, es decir, atribuye creencias a los otros, a partir de los 4 años de edad; cuando son capaces de utilizar “meta-modelos”; o meta-representaciones para comprender las creencias falsas, las representaciones erróneas y el hecho de que los estados mentales (estados intencionales) son representaciones internas.

Los estudios, en el inicio de la década de los noventa, empiezan a revelar como los niños, de estas edades, son capaces de distinguir entre eventos mentales y situaciones (Gopnik & Astington, 1988; Wellman & Estes, 1986). En esta misma época, autores como Paul Harris sugieren relaciones entre la atribución de creencias como predictor de las acciones y la expresión de otros estados psicológicos: las emociones humanas (Harris, 1989).

Astington, Harris & Olson (1988) proponen que los niños a temprana edad comprenden que las acciones y los sentimientos de las personas no se pueden predecir solo con sus expresiones faciales, ellos deben relacionar los deseos, las intenciones y las creencias que cada situación manifiesta. Posteriormente, Harris et al., (1989) presentan evidencias de que los niños de 3 años relacionan las acciones y las emociones de las personas a sus deseos. Y que es a la edad de 4 y



5 años que los niños comprenden el impacto de las creencias sobre las acciones y las emociones.

Este conjunto de estudios le permiten a Astington afirmar de manera contundente que el descubrimiento de la mente por el niño significa hacerse consciente de que las personas, incluido él mismo, tienen mente. Esta autora amplía el espectro de la discusión y propone que la mente es la suma de estados mentales o representaciones mentales, dentro de los cuales están las creencias, los deseos, los sentimientos, los pensamientos y las emociones con base en los cuales las personas realizan sus acciones (Astington, 1993).

De esta manera, la literatura en el campo denominado *Teoría de la Mente* revela que los niños pequeños son capaces de predecir y explicar con exactitud las acciones, las creencias (Perner, 1994); las emociones (Pons & Harris, 2004; Pons, Lawson, Harris & de Rosnay, 2003; Sodian, Taylor, Harris & Perner, 1992); los deseos y las intenciones de los otros (Knoll & Charman, 2000) en situaciones que requieren reconocer múltiples perspectivas frente a un evento conflictivo.

Estudios recientes se concentran en las relaciones entre la atribución de creencias y deseos en niños pre escolares (Benavides y Roncancio, 2009; Leyva, 2003); otros se concentran en las relaciones entre atribución de creencias y comprensión de emociones (Harris, et al., 1989; Pons, et al., 2004).

En los estudios de atribución de emociones basadas en creencias predomina una perspectiva de desarrollo de dominio general que demuestra el

incremento de esta habilidad mentalista. Por ejemplo, la investigación de Harris y Pons presenta nueve componentes o niveles de comprensión de las emociones que inician a partir de los 2 años con la capacidad de atribuir o reconocer emociones simples sobre expresiones faciales, hasta los 11 años de edad cuando los niños comprenden la relación entre las acciones que pueden ser moralmente elogiadas o reprochables con los sentimientos negativos o positivos que éstas acciones pueden generar (Pons, et al., 2004; Tenenbaum et al., 2004).

Estos componentes o niveles son estudiados por medio del Test of Emotion Comprensión (Pons, et al., 2004). Este test consta de diferentes tareas que indagan por cada uno de los componentes en situaciones narradas donde el niño debe identificar las emociones de los personajes. Las situaciones son diversas y presentan características propias para cada componente que permita dar cuenta del desarrollo de los niños en la comprensión de las emociones.

La evaluación de los componentes o niveles de la comprensión de las emociones a través de esta prueba ha permitido concluir que la comprensión de las emociones en los niños cambia con la edad, igualmente permite identificar que hay un desarrollo de manera escalonado y jerárquico, así mismo que existen diferencias individuales en este desarrollo, es decir que los niños de la misma edad tienen resultados diferentes en las situaciones que evalúan cada componente (Pons & Harris, 2005; Pons, et al., 2004).

Rodríguez & López (2006) utilizaron estos componentes para describir y caracterizar los desempeños de niños entre 3 y 5 años. Estos autores utilizaron un juego de reglas denominado “La Escalera” como medio para identificar en cuatro sesiones de juego la transición en el tipo de emoción descrita para cada imagen del tablero y la transición en los niveles de comprensión de las emociones. Los desempeños de los niños de 3 a 5 años en cada una de las sesiones de juego permitieron a los investigadores encontrar transición en el tipo de emociones que los niños describen de los personajes y así mismo, en los niveles de comprensión de las emociones. Esto demuestra que la comprensión de las emociones no surge de manera lineal en el desarrollo y que la edad no es una variable determinante para predecir los desempeños de los niños en los tres grupos de edad.

La revisión de los estudios permite afirmar que los niveles de comprensión de las emociones son vigentes para indagar sobre la atribución de emociones basadas en creencias en niños entre 2 y 11 años. Estos estudios abarcan aspectos del desarrollo de manera amplia, a la vez que permiten indagar por la naturaleza del cambio en periodo específicos de tiempo.

La comprensión de la emociones a partir de la atribución de creencias hace parte de uno de los niveles de comprensión de las emociones, que según la literatura, se evidencia entre los 4 y los 6 años de edad. Son particularmente estudiados por medio de situaciones que revelan una falsa creencia y permiten identificar si los niños logran dar cuenta de la emoción. Estas tareas describen los desempeños de los niños con respuestas correctas o incorrectas, sin permitir

acceder al proceso que ocurre entre la atribución de creencias y la atribución de emociones basadas en las creencias. Así este trabajo busca explorar el proceso de transición que ocurre entre la atribución de creencias y la atribución de emociones basadas en las creencias en niños de 3, 4 y 5 años, al resolver tareas de comprensión de las emociones basadas en creencias.

### **2.3. Tendencias en los estudios de teoría de la mente**

En las últimas tres décadas se han establecido cuatro diferentes tendencias en los estudios sobre teoría de la mente: 1) teoría – teoría; 2) teoría de la simulación; y 3) teoría modular (Benavides y Roncancio, 2009; Taylor, 1996)<sup>1</sup>.

En los años 80's es hegemónica la tendencia denominada teoría – teoría (Taylor, 1996). Esta tendencia hace énfasis en el desarrollo por etapas de la teoría de la mente, desde su aparición hasta su estabilidad, con una perspectiva estructural-evolutiva que considera al niño un “teórico” de la mente humana.

Desde esta perspectiva la teoría de la mente está relacionada con la capacidad, eminentemente humana, para reconocer los estados psicológicos del otro y de sí mismo para predecir el comportamiento (Astington, 1993; Gopnik & Astington, 1988; Premack & Woodruff, 1978; Wellman & Estes, 1986). Los trabajos de Perner describen la transformación progresiva de la actividad representacional

---

<sup>1</sup> Este estudio utiliza una cuarta tendencia no revelada por la literatura, la cual denominamos: “Teoría de la Modularización”, y está inspirada en la obra de Karmiloff- Smith.

del niño en “meta-modelos” (representaciones internas que no son directamente observables) a partir de la inferencia de los estados psicológicos del otro para predecir y explicar el comportamiento en una situación determinada (Perner, 1994). Esta capacidad puede ser vista como un sistema de inferencias, primero porque tales estados no son directamente observables, y segundo porque el sistema puede ser usado para hacer predicciones debido a que esta habilidad permite leer en las acciones de los demás, las creencias, los deseos y las intenciones subyacentes que explican esas acciones y predecir qué conductas se realizarán (Flavell, 1999; Knoll & Charman, 2000).

Esta perspectiva establece que el desarrollo de la teoría de la mente en los niños implica la evolución de esta capacidad a partir de los dos años. Sus trabajos se destacan por el diseño de estudios transversales y comparaciones entre grupos de edades (Gopnik & Astington, 1983; Wimmer & Perner, 1983). De esta manera, desde la década de los 80's, se realizaron una serie de estudios para evidenciar los momentos del desarrollo de la teoría de la mente. A partir de trabajos experimentales, los estudios buscaban verificar la presencia (o no) de esta capacidad mentalista en el niño pequeño (Astington, 1988; Gopnik & Wimmer & Perner, 1983; Perner, 1994; Premack & Woodroff, 1978). En esta década se utilizaron tareas de falsa creencia bajo el argumento de que estas tareas permiten identificar en el niño su habilidad para establecer una relación entre la representación explícita del error de la creencia de la persona y su propio conocimiento, por lo tanto, las tareas permiten revelar la capacidad del niño de diferenciar entre el mundo real y el mundo mental (Wimmer & Perner, 1983). Este

tipo de tarea exige que el niño tome la perspectiva de un personaje de la historia, siga la narración y comprenda la relación entre los comportamientos y el estado mental de cada personaje (Perner, 1994).

En la tendencia denominada, teoría – teoría, un instrumento ha sido pionero: la tarea de cambio de localización (Wimmer & Perner, 1983). Durante la década de los ochenta, esta tarea permitió seguir el progreso en la comprensión de las falsas creencias, en relación con el aumento de la edad de los niños. En esta misma década, algunos investigadores crearon tareas de distinción apariencia – realidad; que permitían indagar en el niño el cambio representacional sobre el objeto (Flavell, J., Flavell, E. & Green, 1983; Gopnik & Astington, 1988). Así mismo Hogrefe, Wimmer & Perner (1986) crearon otro tipo de tarea sobre contenido inesperado para rastrear la capacidad de comprender la diferencia entre apariencia – realidad en el desarrollo. Estos estudios mostraron que esta comprensión entre apariencia y realidad se presenta en el niño antes que la capacidad de comprender la falsa creencia.

Las conclusiones a las que llegaron los investigadores muestran un avance en el desarrollo de la teoría de mente del niño en determinadas capacidades y comprensiones. De acuerdo a estos estudios, a la edad de dos años, presentan dificultades para atribuir estados mentales internos y recurren a la descripción evidente de las expresiones conductuales (Perner, 1994). A esta edad los niños adquieren una psicología del deseo, no representacional y no mentalista, que incluye una concepción elemental de las emociones y experiencias perceptuales.

Los niños entienden que las personas se vinculan de manera subjetiva a los objetos, en el sentido que tiene la experiencia interna de quererlos, temerlos o verlos; pero aun no comprenden - de una manera adecuada - que las personas representan mentalmente los objetos (Wellman & Bartsch, 1989, citados por Flavell, 1999).

Alrededor de los tres años de edad, las verbalizaciones de los niños evidencian el uso de verbos mentalistas como pensar, querer y creer, que explican las acciones, propias y ajenas, en función de los deseos y las intenciones (Rivière, 1991). A los cuatro años logran adquirir una teoría representacional de la mente que los capacita para reconocer que las acciones, propias y ajenas, dependen de una creencia, verdadera o falsa, representada y atribuida a la mente propia o ajena (Perner, 1994).

Los estudios en Teoría de la Mente, desde la perspectiva de la teoría – teoría, permitieron una aproximación al concepto de desarrollo como progreso discontinuo, estable y acumulativo. La utilización de diseños transversales limitó a una sola medida la comprensión en esta capacidad mentalista de los niños y no permitió obtener mayor información sobre los avances en el tiempo, desconociéndose las variaciones en el desarrollo y afectando de manera negativa a los niños que por alguna razón fallan en una única oportunidad de aplicación. Debido a la utilización de grupos experimentales para su comparación, los resultados obtenidos en las aplicaciones se generalizaron por edades.

Los estudios realizados en la década de los 90 se caracterizaron por presentar diseños de investigaciones correlacionales y longitudinales (Benavides y Roncancio, 2009). Estos estudios tuvieron un interés en determinar las diferentes variables externas que predicen el desempeño en las tareas de Teoría de la Mente, así mismo, las tareas clásicas para identificar el desempeño de los niños fueron modificadas y algunas variables externas fueron manipuladas con el objetivo de mejorar el desempeño de los niños. Durante esta década, los estudios se concentraron en trabajos longitudinales que relacionaron el desarrollo de la teoría de la mente con algunas variables como el lenguaje, el comportamiento social de los niños y las prácticas de crianza de las familias (Benavides y Roncancio, 2009).

En los años 90's emergen por oposición a la "teoría - teoría" dos tendencias con perspectivas diferenciadas: la teoría de la simulación y la teoría modular (Taylor, 1996).

La postura de la teoría de la simulación surge como crítica a los postulados de la teoría – teoría. Los trabajos realizados desde la teoría de la simulación proponen que los niños de tres años atribuyen estados emocionales y que para comprender la creencia no es necesario acceder a una teoría de la mente propiamente dicha, debido a que no es imprescindible la comprensión de la representación del otro (Harris, 1989, 2005). La comprensión del estado emocional de los demás se genera a partir de una emoción "como si" o simulada, en el sentido que imaginamos la emoción que experimentaríamos si estuviéramos en el



lugar del otro (Harris, 1989, 2005). A los tres años, los niños logran atribuir estados emocionales en función de los deseos, creencias e intenciones mediante la imaginación de aquello que sienten, creen, desean, piensan o perciben los demás (Harris, 1989).

Según Harris (1989, 2005) los niños son conscientes de sus propios estados mentales e infieren los estados mentales de otras personas a partir de la toma de rol o proceso de simulación. Por ejemplo en la tarea de la falsa creencia, los niños podrían predecir lo que otro niño ingenuo pensaría que hay en la caja de dulces, imaginando o simulando mentalmente lo que ellos mismos podrían pensar si estuvieran en los zapatos del otro. Para esta perspectiva lo que se desarrolla es la capacidad para hacer simulaciones de ese tipo. Harris (1989, 2000) señala la importancia de tal simulación mental en la adquisición del conocimiento, de habilidades sociales y cognitivas.

La teoría de la simulación, desde una perspectiva fenomenológica cuestiona el sistema de “hipótesis/representaciones” que construye el niño para explicar la mente del otro. En la teoría de la simulación, los niños son introspectivamente conscientes de sus propios estados mentales y pueden usar este conocimiento para inferir los estados mentales de otras personas a través de un tipo de toma de rol o proceso de simulación (Harris, 1989, 2005). Es importante destacar que esta tendencia conserva un modelo evolutivo por etapas que se estructura de menor a mayor complejidad en función de las explicaciones de los

niños respecto al contexto situacional que acompaña la atribución de estados psicológicos.

La otra tendencia es la teoría- modular que, desde una perspectiva estructural- innatista, argumenta como la teoría de la mente depende de un proceso de maduración neurológica que tiene prefijado módulos innatamente codificados, los cuales son activados en el sistema por mecanismos de sesgos atencionales y estructuras psicológicas básicas. El punto de despliegue de ésta capacidad, en el primer año de vida, es el uso de los protolingüísticos (Fodor, 1992; Leslie, 1991, 1994, 2000).

Desde finales de la década de los noventa se ha consolidado una tendencia que entra a conciliar las polaridades de los recursos adaptativos innatos de la cognición y las conquistas del desarrollo. En esta tendencia se pueden destacar las tesis de la modularización de la mente (Karmiloff - Smith, 1994); los planteamientos desarrollistas de la cognición social (Flavell, 1999) y las posturas socioculturales de la cognición (Tomasello, 1999). Este trabajo de investigación recoge los postulados del cambio cognitivo y la modularización de la mente de Karmiloff- Smith.

## **2.4. Cambio Cognitivo: Modularización de la mente**

Para Karmiloff-Smith (1994) las capacidades mentalistas se modularizan o cambian entre diferentes dominios a lo largo del desarrollo. Los estudios, en esta tendencia denominada modularista, reconocen que los niños pequeños tienen alguna capacidad mentalista y que durante su desarrollo cambian su comprensión hasta adquirir un nivel de experticia (Karmiloff-Smith, 1994; Leslie, 2000; Puche, 2003; Taylor, 1996). En el modelo de Redescrición Representacional (RR), Karmiloff explica el proceso de cambio de la teoría de la mente en el dominio de conocimiento denominado con la metáfora: el niño como psicólogo.

El modelo RR, es un proceso cíclico mediante el cual la información ya presente en las representaciones se pone progresivamente a disposición de otros dominios de conocimiento, entendiendo dominio de conocimiento como el conjunto de representaciones que sostiene un área específica de conocimiento e incluye a su vez subconjuntos de dominios particulares o microdominios. Esta forma progresiva hace que las representaciones sean flexibles y la misma información implícita se convierta en conocimiento explícito para la mente, inicialmente en un dominio y ulteriormente en diferentes.

Para que los componentes de un procedimiento sean manipulables, el procedimiento en cuestión debe haber alcanzado primero el nivel de maestría conductual. Solo entonces se pueden redescibir sus componentes bajo el nivel E1. En este formato los niños marcan y apoyan externamente la distinción interna

con la que operan, se comportan de acuerdo con la situación real de los hechos. De esta manera, Karmiloff-Smith revela que desde los tres años de edad se establece una clara distinción entre el dominio físico y el dominio mental, incluso hasta los bebés toman el comportamiento humano como una manifestación de agentes mentalistas, entidades muy diferentes de los objetos del medio físico (Leslie, 1987; Premack, D. & Premack, A. J., 1983 citados por Karmiloff-Smith, 1994).

En el nivel E2/E3 los niños representan ya de manera explícita la distinción entre actitudes proposicionales y contenidos proposicionales. Son capaces de explicar como ellos mismos pueden tener estados mentales que pueden cambiar y como los demás pueden tener estados mentales distintos de las suyas y actuar de acuerdo con ellas. Son capaces de poner en duda la información dada, en lugar de responder de manera automática. Reconocen la diferencia entre apariencia y realidad; saben que las creencias pueden discrepar de los hechos. (Flavell, 1981 citado por Karmiloff-Smith, 1994). En este nivel los niños mantienen las representaciones correspondientes a su propia creencia sobre el estado actual de los hechos separadas de la creencia falsa del protagonista engañado.

En la metáfora “del niño como psicólogo, Karmiloff-Smith utiliza el modelo RR para evidenciar las redescripciones que elaboran los niños en la tarea de falsa creencia. En primera instancia los niños reconocen la situación que se presenta en el escenario de la tarea, de esta manera conocen el funcionamiento regular de la estructura de la tarea, esto quiere decir que poseen maestría conductual sobre las

representaciones de la tarea. Esto quiere decir, que el niño identifica la situación y sabe expresarla. El desempeño de los niños en la competencia en un nivel E1 se basa en un valor de verdad a la descripción verídica del estado actual de la situación; es decir, el niño es capaz de atribuir una creencia, sin embargo esta puede o no estar relacionada con el estado mentalista real del personaje; el niño atribuye la emoción basada en una creencia basada en la descripción de la situación más que en el estado mental del personaje. O puede atribuir la creencia de acuerdo al estado mentalista del personaje pero no logra justificar en función de un argumento mentalista.

Posteriormente el nivel E2/E3 se presenta en la violación de las descripciones verídicas de la realidad, cuando el niño representa de manera explícita la distinción entre actitudes proposicionales y contenidos proposicionales, actúa en función de sus estados mentales y no en función de la situación real de los hechos. Es decir el niño logra atribuir la creencia o estado mental del personaje principal de acuerdo a la situación presentada y justifica en función de un argumento mentalista.

Karmiloff-Smith (1994), defiende la idea de que los seres humanos tienen la particularidad de ver espontáneamente más allá de las conductas apropiadas que les permiten tener éxito en una tarea. En el caso de la atribución de creencias, el interés parte de cómo puede tener la mente teorías y pensamientos y la manera como las representaciones median entre la mente y el mundo para interpretar lo que creen los otros y predecir sus comportamientos, aspecto adaptativo de las

relaciones sociales.

## **2.5. Variabilidad y Transición**

Para la perspectiva de la modularización, la variabilidad es uno de los más consistentes atributos de los procesos de transición. Desde esta perspectiva, el concepto de transición se define como el cambio de un modo estable a otro modo estable en un sistema en vías de desarrollo, durante un periodo de tiempo restringido (Puche, 2003).

Granott & Parziale (2002) muestra que las regresiones recurrentes y las transiciones hacia atrás tienen un rol importante en el desarrollo, sirviendo como un mecanismo mayor para crear procesos de cambio. Granott & Parziale (2002) sugieren que el cambio implica una mirada micro-genética vinculado a procesos de micro-desarrollo que indagan por periodos progresivos en habilidades en el desarrollo. Este proceso propone que la actividad cognitiva se encuentra en permanente cambio y tiene atributos fundamentales para el desarrollo como un alto crecimiento en la cantidad, en la restructuración cualitativa del conocimiento y movimientos en altos niveles del pensamiento (Granott & Parziale, 2002).

Siguiendo a Puche (2003), la variabilidad hace referencia a que los sujetos usan una variedad de medios y/o estrategias, en lugar de utilizar una sola, frente a la resolución de una tarea; esta se podría asumir como la evidencia empírica de que un sujeto pone en juego diferentes estrategias frente a la resolución de una

tarea, y/o da cuenta de la existencia de un conocimiento representado en diferentes formatos. Por lo tanto, no se tiene una estrategia predeterminada para un tipo particular de tarea, si no que el sujeto cada vez que va a resolver un problema, recicla estrategias usadas en situaciones anteriores reorganizándolas de acuerdo a su situación actual (Sánchez, et al., 2013; Siegler, 1994).

Las diferentes manifestaciones de la variabilidad, son la variabilidad intrasujetos en la cual se observa la presencia de diferentes estrategias; la variabilidad manifestada en la traducción y circulación entre formatos; y la variabilidad exhibida en la irregularidad establecida por los ires y venires en el itinerario de la reflexión. (Puche, 2003; Siegler, 1994).

Los procesos de transición están vinculados a cambios en habilidades, conocimiento y comprensión durante un corto periodo de tiempo; permite identificar atributos y patrones; así mismo, cambio a nivel cuantitativo y cualitativo (Granott & Parziale, 2002).

## **CAPÍTULO III. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

### **3.1. Modalidad y diseño**

Este estudio exploratorio descriptivo utiliza un diseño longitudinal, 25 semanas de observación, y transversal, tres grupos de edad, para revelar la transición en la atribución de emociones basadas en las creencias en niños de 3, 4 y 5 años de edad.

### **3.2 Participantes**

En este estudio participaron 30 niños de 3, 4 y 5 años que asisten a los Hogares Comunitarios de Bienestar del Distrito de Aguablanca, en la ciudad de Cali-Colombia. Los HC - ICBF son instituciones de la comunidad que se dedican a la atención y socialización de niños entre 6 meses y 6 años de edad.

### **3.3 Procedimiento e instrumentos**

El estudio se llevó a cabo en las instalaciones del Hogar Comunitario. El consentimiento informado de la Madre Comunitaria y los padres de los niños se obtuvo antes de las aplicaciones.

Los instrumentos utilizados en este estudio son: cinco tareas de atribución de emociones basadas en creencias que conservan la misma estructura de la



tarea “El conejo y el zorro” utilizada en el Test Emotion Comprehension –TEC– (Pons, et al., 2004). Las tareas permiten indagar por la atribución de emociones basadas en creencias. De esta manera, es posible establecer una relación entre la falsa creencia de la situación de engaño y el estado emocional que genera dicha creencia. (Ver Anexo 1).

### 3.3.1. Tarea del Conejo y el Zorro

Esta tarea cuenta con una maqueta de cartón de 10 cm cuadrados con tres paredes: dos laterales y una en el fondo (el frente está descubierto). Las paredes tienen dibujados árboles y el piso pasto, para recrear el ambiente de un bosque. Adentro del escenario se ubican: un muñeco con forma de conejo, una zanahoria dibujada en cartón, un muñeco con forma de zorro, dos grupos de árboles, los cuales cada uno tiene tres pinos, una palmera de plástico y un arbusto también de plástico.

Figura 1. Tarea el conejo y el zorro



El entrevistador y el niño se sientan juntos en una mesa o en el suelo, de manera que el niño pueda ver y manipular las figuras de la maqueta. Se disponen en la maqueta los dos grupos de árboles, la palmera y el arbusto, luego se ubica el conejo con la zanahoria en frente de él en uno de los lados de la maqueta, el lobo se ubica detrás de uno de los arbustos de tal forma que no quede a la vista del conejo.

La maqueta permanece en la mesa a medida que se narra la siguiente historia al niño:

*“El conejo está comiendo una zanahoria y le gustan mucho las zanahorias, detrás de un árbol hay un zorro escondido porque se quiere comer el conejo.*

*¿El conejo sabe que el zorro está escondido detrás de los árboles?*

*¿Cómo te diste cuenta que el conejo \_\_\_\_\_ que el zorro está escondido detrás de los árboles?*

*¿Cómo se siente el conejo?*

*¿Cómo te diste cuenta que el conejo se siente \_\_\_\_\_?*

La narración de la historia debe permitir la interacción con el niño, es decir, que debe dejarse espacio para que el niño hable sobre lo que ve en la maqueta. Cuando se termina de narrar la historia se debe estar seguro de que el niño comprenda la situación propuesta en la historia.

### 3.3.2. Tarea de Sofía y la Bruja

Esta tarea cuenta con una maqueta de cartón de 10 cm cuadrados con tres paredes: dos laterales y una en el fondo (el frente está descubierto). Las paredes tienen dibujados árboles y el piso pasto, para recrear el ambiente de un bosque. Adentro del escenario se ubican una casa de ladrillo con un techo de cartón removible. Las paredes del frente de la casa tienen dulces y el techo galletas. Adentro de la casa se ubica una muñeca con un vestido negro que representa una bruja y afuera una muñeca que hace el papel de Sofía. Afuera de la casa se ubica un grupo de árboles, el cual tiene tres pinos y una palmera de plástico.

Figura 2. Tarea Sofía y la Bruja



El entrevistador y el niño se sientan juntos en una mesa o en el suelo, de manera que el niño pueda ver y manipular las figuras de la maqueta. Se disponen un grupo de árboles y una palmera de plástico, luego se ubica una casa con techo removible, en una de las paredes de la casa se ubica a Sofía, la bruja se ubica dentro de la casa de tal forma que no quede a la vista de Sofía.

La maqueta permanece en la mesa a medida que se narra la siguiente historia al niño:

*“Sofía está comiendo un caramelo de la casa y a Sofía le gustan mucho los caramelos, adentro de la casa está la bruja escondida porque se quiere comer a Sofía.*

*¿Sofía sabe que la bruja está en la casa?*

*¿Cómo te diste cuenta que Sofía \_\_\_\_\_ que la bruja está escondida detrás de los árboles?*

*¿Cómo se siente Sofía?*

*¿Cómo te diste cuenta que Sofía se siente \_\_\_\_\_?*

La narración de la historia debe permitir la interacción con el niño, es decir, que debe dejarse espacio para que el niño hable sobre lo que ve en la maqueta. Cuando se termina de narrar la historia se debe estar seguro de que el niño comprenda la situación propuesta en la historia.

### **3.3.3. Tarea de Caperucita Roja y el Lobo**

Esta tarea cuenta con una maqueta de cartón de 10 cm con tres paredes: dos laterales y una en el fondo, de tal manera que quede el frente descubierto. Las paredes tienen dibujados árboles y el piso pasto, así presenta el ambiente de un bosque. Adentro del escenario se ubican dos grupos de árboles, los cuales cada uno tiene tres pinos, un arbusto y una palmera. También se dispone una casa de

cartón, una muñeca con un vestido rojo que representa a caperucita roja y un muñeco con forma de lobo.

Figura 3. Tarea Caperucita Roja y el Lobo



El entrevistador y el niño se sientan juntos en una mesa o en el suelo, de manera que el niño pueda ver y manipular las figuras de la maqueta. Se disponen en la maqueta los dos grupos de árboles y el arbusto a un costado y la casa en el otro extremo hacía el frente de la maqueta. Caperucita roja se dispone en un costado de la maqueta diferente de donde se encuentra la casa y el lobo se ubica detrás de un grupo de árboles de tal forma que no quede a la vista de caperucita.

La maqueta permanece en la mesa a medida que se narra la siguiente historia al niño:

*“Caperucita Roja está caminando por el bosque para visitar a su abuela, Caperucita quiere mucho a su abuela, el lobo está escondido detrás de los árboles porque se quiere comer a Caperucita Roja.*

*¿Caperucita sabe que el lobo está escondido detrás de los arboles?*

*¿Cómo te diste cuenta que Caperucita Roja\_\_\_\_\_ que el lobo está escondido detrás de los árboles?*

*¿Cómo se siente Caperucita Roja?*

*¿Cómo te diste cuenta que Caperucita Roja se siente \_\_\_\_\_?*

La narración de la historia debe permitir la interacción con el niño, es decir, que debe dejarse espacio para que el niño hable sobre lo que ve en la maqueta. Cuando se termina de narrar la historia se debe estar seguro de que el niño comprenda la situación propuesta en la historia.

#### **3.3.4. Tarea el Cerdito y el Lobo**

Esta tarea cuenta con una maqueta de cartón de 10 cm con tres paredes: dos laterales y una en el fondo, de tal manera que quede el frente descubierta. Las paredes tienen dibujados árboles y el piso pasto, así presenta el ambiente de un bosque. Adentro de la maqueta se ubican dos grupos de árboles, los cuales cada uno tiene tres pinos, y una palmera. Un cuadro de ladrillos pegados que representan la casa a medio construir, cuatro ladrillos separados, un muñeco con forma de cerdo y un muñeco con forma de lobo.

Figura 4. Tarea el Cerdito y el Lobo



El entrevistador y el niño se sientan juntos en una mesa o en el suelo, de manera que el niño pueda ver y manipular las figuras de la maqueta. Se disponen en la maqueta, un grupo de árboles y palmeras en el fondo, luego se ubica la casa de ladrillo a medio construir en un costado de la maqueta, los ladrillos sueltos al lado de la casa y el cerdito en frente de ella. En la mitad de la maqueta se dispone uno de los grupos de árboles, el lobo se ubica detrás de uno de los árboles de tal forma que no quede a la vista del cerdito.

La maqueta permanece en la mesa a medida que se narra la siguiente historia al niño:

*“El cerdito está construyendo su casa de ladrillo, el cerdito quiere vivir en la casa de ladrillo, el lobo está escondido detrás de los árboles, porque se quiere comer el cerdito.*

*¿El Cerdito sabe que el lobo está escondido detrás de los arboles?*

*¿Cómo te diste cuenta que el Cerdito \_\_\_\_\_ que el lobo está escondido detrás de los árboles?*

*¿Cómo se siente el Cerdito?*

*¿Cómo te diste cuenta que el Cerdito se siente \_\_\_\_\_?*

La narración de la historia debe permitir la interacción con el niño, es decir, que debe dejarse espacio para que el niño hable sobre lo que ve en la maqueta. Cuando se termina de narrar la historia se debe estar seguro de que el niño comprenda la situación propuesta en la historia.

### **3.3.5. Tarea el Ratón y el Gato**

Esta tarea cuenta con una maqueta de cartón de 10 cm con tres paredes: dos laterales y una en el fondo, de tal manera que quede el frente descubierto. En el izquierdo de la pared del fondo hay una nevera de cartón pegada y las paredes tienen dibujados artefactos propios de una cocina como platos, vasijas, cafetera, ollas, alacena, lava platos y una ventana. Adentro de la maqueta se ubican una estufa de cartón, un muñeco con forma de gato, un muñeco con forma de ratón y una bola de plastilina que representa un pedazo de queso.



Figura 5. Tarea el Gato y el Ratón



El entrevistador y el niño se sientan juntos en una mesa o en el suelo, de manera que el niño pueda ver y manipular las figuras de la maqueta. Se disponen en la maqueta un ratón con una bola de queso, el gato se ubica detrás de la estufa de tal forma que no quede a la vista del ratón.

La maqueta permanece en la mesa a medida que se narra la siguiente historia al niño:

“El ratón está comiendo un queso, al ratón le gusta mucho el queso, el gato está escondido detrás de la estufa, porque se quiere comer el ratón.

¿El ratón sabe que el gato está detrás de la estufa?

¿Cómo te diste cuenta que el ratón \_\_\_\_\_ que el gato está escondido detrás de los árboles?

¿Cómo se siente el ratón?

¿Cómo te diste cuenta que el ratón se siente \_\_\_\_\_?

La narración de la historia debe permitir la interacción con el niño, es decir, que debe dejarse espacio para que el niño hable sobre lo que ve en la maqueta. Cuando se termina de narrar la historia se debe estar seguro de que el niño comprenda la situación propuesta en la historia.

### **3.3.6. Sesiones de aplicación**

Se realizaron en total 25 sesiones de aplicación por cada niño. Durante una semana se aplicaron las cinco tareas y se utilizó un receso de una semana entre aplicaciones. La fase de recolección de los datos tuvo una duración de 9 semanas.

## **3.4. Registro de la información**

La tipificación de los desempeños de los niños de 3, 4 y 5 años se realiza en función de los procedimientos que utilizan al resolver las tareas. El análisis de situaciones (Orozco, et al., 2001) y la literatura que reporta los estudios en comprensión de emociones (Harris, 1989; Harris, et al., 1989; Harris, et al., 2005; Pons & Harris; 2005; Pons, et al., 2004; Tenenbaum, et al., 2004) permiten identificar los tipos de procedimientos (acciones y verbalizaciones) para organizarlos de menor a mayor complejidad en función de la atribución de emociones basadas en creencias (Ver tabla 1).

Los tipos de procedimientos estructuran la rejilla de registro denominada “Acciones y verbalizaciones que utilizan los niños en la solución de la tarea” (Ver

anexo 2. Rejilla de registro).

Tabla 1.

*Descripción de tipos de procedimiento*

DESCRIPTOR DEL DESEMPEÑO	MODALIDADES DE RESPUESTA
D1 No atribuye estados emocionales a los personajes	El niño no responde a la pregunta: ¿Cómo se siente el _____?
D2 Atribuye estado emocional que no es consecuente con las creencias del personaje A y no justifica.	El niño responde a la pregunta: ¿Cómo se siente el _____? Mal, Triste.
D3 Atribuye estado emocional que no es consecuente con la creencia del personaje A, y justifica en función del deseo/ emoción del personaje B.	El niño responde a la pregunta: ¿Cómo se siente el _____? Mal, Triste: Porque se lo quiere comer.
D4 Atribuye estado emocional que no es consecuente con la creencia del personaje A, y justifica en función de la intención del personaje B.	El niño responde a la pregunta: ¿Cómo se siente el _____? Mal, triste: porque él se lo va a comer.
D5 Atribuye estado emocional que no es consecuente con la creencia del personaje A, y justifica en función de la creencia del personaje B	El niño responde a la pregunta: ¿Cómo se siente el _____? Mal, triste: Porque está escondido en el bosque. Porque va a salir.
D6 Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y no justifica	El niño responde a la pregunta: ¿Cómo se siente el _____? Bien, Feliz.
D7 Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y justifica en función de causas externas que afectan las emociones.	El niño responde a la pregunta: ¿Cómo se siente el _____? Bien, Feliz: Porque no se lo va a comer.
D8 Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y justifica en función de los deseos del personaje B	El niño responde a la pregunta: ¿Cómo se siente el _____? Bien, Feliz: Porque se lo quiere comer.
D9 Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y justifica en función de las intenciones B	El niño responde a la pregunta: ¿Cómo se siente el _____? Bien, Feliz: Porque está escondido y/o va a salir a comérselo.
D10 Atribuye el estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y justifica en función de la falsa creencia A	El niño responde a la pregunta: ¿Cómo se siente el _____? Bien, Feliz: Porque no sabe que se lo va a comer. Porque no hay nada ahí. Porque no sabe que está escondido.

Es importante resaltar que el registro de las respuestas a todas las preguntas de la tarea, permiten tipificar el desempeño del niño (Ver Anexo 3. Registro de desempeño del niño a partir de sus respuestas).

### **3.5. Análisis de la información**

Con el Método de Análisis de Situaciones (Orozco, et al., 2001) se lograron establecer las demandas cognitivas que las situaciones exigen. Por lo tanto, para cada tarea se identificó: la descripción (objetos y procedimiento de la tarea); la estructura (elementos constitutivos de la tarea); las demandas cognitivas (análisis de las demandas que la tarea exige a un experto); las habilidades cognitivas (análisis del desempeño de los niños e inferencia de las habilidades cognitivas que utilizan en la resolución de la tarea). De esta manera cualitativa se evalúa, si las tareas permiten acceder a la atribución de emociones basadas en creencias.

El análisis microgénético de estrategias permitió: 1) construir una escala que organiza los desempeños de los niños de menor a mayor complejidad. 2) Tipificar los programas en función de tres modalidades de procedimientos: no resolutorios, exploratorios, resolutorios. 3) Establecer relaciones entre cada procedimiento y los niveles representacionales del modelo RR de Karmiloff – Smith: Implícito, Transicional y Explicito (Ver Tabla 2).

Tabla 2.

*Tipificación de los desempeños en estrategias y niveles representacionales*

<b>NIVELES REPRESENTACIONALES</b>	<b>ESTRATEGÍAS</b>	<b>DESCRIPTOR DE DESEMPEÑO</b>
Implícito	No resolutorio	D1. No atribuye estados emocionales a los personajes
Transicional	Exploratorio	D2. Atribuye estado emocional que no es consecuente con las creencias del personaje A y no justifica. D3. Atribuye estado emocional que no es consecuente con la creencia del personaje A, y justifica en función del deseo/ emoción del personaje B. D4. Atribuye estado emocional que no es consecuente con la creencia del personaje A, y justifica en función de la intención del personaje B. D5. Atribuye estado emocional que no es consecuente con la creencia del personaje A, y justifica en función de la creencia del personaje B
Explicito	Resolutorio	D6. Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y no justifica D7. Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y justifica en función de causas externas que afectan las emociones. D8. Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y justifica en función de los deseos del personaje B D9. Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y justifica en función de las intenciones B D10. Atribuye el estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y justifica en función de la falsa creencia A

En el tratamiento estadístico de los datos se utilizó la técnica de análisis de conglomerados, clúster (mediante el paquete estadístico SPSS, Versión 18), con el fin de identificar grupos de niños que utilizaran estrategias similares. La medida

de disimilaridad que se adoptó para determinar la agrupación fue la prueba k means. De esta manera se cuantificó la presencia de una modalidad de estrategia en cada uno de los eventos/intentos de las trayectorias de resolución.

## CAPÍTULO IV. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos para los diez descriptores que tipifican el desempeño de los niños de 3, 4 y 5 años, en las cinco tareas que estructuran el trabajo de investigación. Los descriptores de desempeño, de los tres grupos de edad, se organizan en tres modalidades de estrategias: no resolutoria, exploratoria, resolutoria. De igual manera, los resultados revelan la variabilidad de las trayectorias de las estrategias de los niños en la resolución de las cinco tareas que exigen atribuir emociones basadas en creencias.

### 4.1.1 Tipificación de los desempeños de los niños en función de los descriptores.

La Tabla 3 presenta la distribución de porcentajes en los diez descriptores que tipifican el desempeño de los niños de 3, 4 y 5 años.

Tabla 3.

*Tipificación de descriptores en función de la edad frente a todas las tareas*

Descriptor de desempeño	Desempeño por grupo de Edad			Total general
	3 años	4 años	5 años	
D1	6%	0%	0%	2%
D2	12%	16%	0%	10%
D3	53%	28%	1%	27%
D4	25%	43%	51%	40%
D5	2%	7%	1%	3%

D6	1%	0%	1%	1%
D7	1%	1%	20%	7%
D8	0%	1%	6%	2%
D9	0%	2%	16%	6%
D10	0%	2%	4%	2%
Total	100%	100%	100%	100%

6% de los desempeños de los niños de tres años se ubican en el descriptor 1: “No atribuye estados psicológicos a los personajes” (En adelante se denominara D1). Sólo los niños de este grupo de edad no responden a las preguntas del entrevistador. Por lo tanto, no atribuyen un estado emocional a los personajes de las historias que estructuran las cinco tareas.

12% de los desempeños de los niños de tres años y 16% de los niños de cuatro años se ubican en el descriptor 2: “Atribuye estado emocional que no es consecuente con las creencias del personaje A y no justifica” (En adelante se denominará D2). Frente a la pregunta: *¿Cómo se siente el personaje A?*, este grupo de niños responde “mal” o “triste”. A la pregunta *¿Cómo te diste cuenta que el personaje se siente mal o triste?* No dan ninguna respuesta. Este descriptor evidencia en las respuestas de los niños la capacidad para atribuir estados emocionales al personaje “A” que no están relacionadas con sus creencias y no son consecuentes con los hechos que constituyen las historias. Las respuestas de los niños que se ubican en este descriptor no presentan argumentos que expliquen el estado emocional de los personajes.



53% de los desempeños de los niños de tres años, 28% de los niños de cuatro años y 1% de los desempeños de los niños de cinco años se ubican en el descriptor 3: “Atribuye estado emocional que no es consecuente con la creencia del personaje A, y justifica en función del deseo/ emoción del personaje B (En adelante se denominará D3). Los resultados muestran una tendencia en los desempeños de los niños de tres y cuatro años para atribuir estados emocionales al personaje “A”. A la pregunta: *¿Cómo se siente el personaje A?*, los niños responden “mal” o “triste”. Entretanto, a la pregunta *¿Cómo te diste cuenta que el personaje se siente mal?*, los niños responden: “porque se lo quieren comer”. Estos argumentos no están relacionados con los hechos presentados en la historia y justifican su respuesta en función del deseo o la emoción que implica reconocer la presencia del personaje B, es decir, aquel que participa como posible predador.

25% de los desempeños de los niños de tres años, 43% de los niños de cuatro años y 51% de los niños de cinco años se ubican en el descriptor 4: “Atribuye estado emocional que no es consecuente con la creencia del personaje A, y justifica en función de la intención del personaje B” (En adelante se denominará D4). Este es el descriptor con mayor predominio en los desempeños de los niños entre los tres y cinco años de edad. A la pregunta: *¿Cómo se siente el personaje A?*, los niños responden “mal” o “triste”. Entretanto, a la pregunta *¿Cómo te diste cuenta que el personaje se siente mal?*, los niños responden: “porque él (personaje B) se lo va a comer, va a hacer algo para comérselo”. Los resultados evidencian la capacidad de este grupo de edad para atribuir estados emocionales: “mal” o “triste”, que no son consecuentes con el estado emocional

del personaje A, pero el niño puede justificar en función de la intención del personaje B, lo cual no está relacionado con la situación descrita en la tarea y justifican en función de la intención que implica reconocer la presencia del personaje B en la historia, es decir, aquel que participa como posible predador.

2% de los desempeños de los niños de tres años, 7% de los niños de cuatro y años y 1% de los desempeños de los niños de cinco años se ubican en el descriptor 5: “Atribuye estado emocional que no es consecuente con la creencia del personaje A, y justifica en función de la creencia del personaje B (En adelante se denominará D5). A la pregunta: *¿Cómo se siente el personaje A?*, los niños responden “mal” o “triste”. Entretanto, a la pregunta *¿Cómo te diste cuenta que el personaje se siente mal?*, el niño responde: “porque está escondido en el bosque” o “porque esta pensando como va a salir”. Este resultado evidencia en este grupo de niños la capacidad para atribuir estados emocionales que no están relacionados con los hechos presentados y justifican en función de la creencia del personaje B.

1% de los desempeños de los niños de tres años y 1% de los niños de cinco años se ubican en el descriptor 6: “Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y no justifica” (En adelante se denominará D6). Este resultado evidencia en este grupo de niños la capacidad de atribuir estado emocional: “Bien” o “feliz” al personaje A, los cuales están relacionados con los hechos de la historia, sin embargo, a la pregunta *¿Cómo te*

*diste cuenta que el personaje se siente bien?*, no presentan ningún argumento respecto al estado emocional.

1% de los desempeños de los niños de tres años, 1% de los niños de cuatro años y 20% de los desempeños de los niños de cinco años se ubican en el descriptor 7: “Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y justifica en función de causas externas que afectan las emociones” (En adelante se denominará D7). A la pregunta: *¿Cómo se siente el personaje A?*, los niños responden “Feliz” o “Bien” y justifican argumentando: “está bien porque no se lo van a comer”. Estas respuestas evidencian la capacidad representacional de los niños para atribuir estados emocionales consecuentes con la creencia del personaje A, pero el estado emocional se revela en función de un acontecimiento que establece una relación no prevista con el personaje “B”.

1% de los desempeños de los niños de cuatro años y 6% de los niños de cinco años se ubican en el descriptor 8: “Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y justifica en función de los deseos del personaje B” (En adelante se denominara D8). A partir de este descriptor se resalta que los niños de tres años no presentan desempeños que se registren en los descriptores: D8, D9 y D10. Los niños de cuatro años tienen menor número de registros en estos descriptores. En contraste, los niños de cinco años presentan una proporción significativa de respuestas que se registran en estos descriptores. Los resultados muestran que los niños ubicados en D8 son capaces de atribuir estado emocional consecuente con la historia: “Bien” o “feliz”. En este tipo de

respuesta se evidencia que los niños responden en función de su estado mental, atribuyendo la creencia o el estado mental del personaje A. Sin embargo, justifican en función del deseo del personaje B como: “Esta Feliz, porque B se lo quiere comer”, estas respuestas muestran que los niños aún se basan en la descripción de la situación para argumentar, estableciendo una relación no prevista con el personaje B.

2% de los desempeños de los niños de cuatro años y 16% de los desempeños de los niños de cinco años se ubican en el descriptor 9: “Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y justifica en función de las intenciones B” (En adelante se denominara D9). Este resultado evidencia que este grupo de niños atribuyen estados emocionales consecuentes con la creencia del personaje A: “Feliz” o “Bien”, lo cual está relacionado con la descripción de la tarea y el estado mental; además justifican en función de la intención del personaje B como por ejemplo: “Bien o Feliz: porque está escondido y/o va a salir a comérselo”. Estas respuestas evidencian la capacidad representacional de los niños, para atribuir estados emocionales consecuentes con la creencia del personaje A, y asimismo para dar argumentos mentalistas, pero aún se basan en la descripción de la situación y la presencia de B para argumentar.

2% de los desempeños de los niños de cuatro años y 4% de los niños de cinco años de edad, se ubican en el descriptor 10: “Atribuye estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje A y justifica en función de la falsa

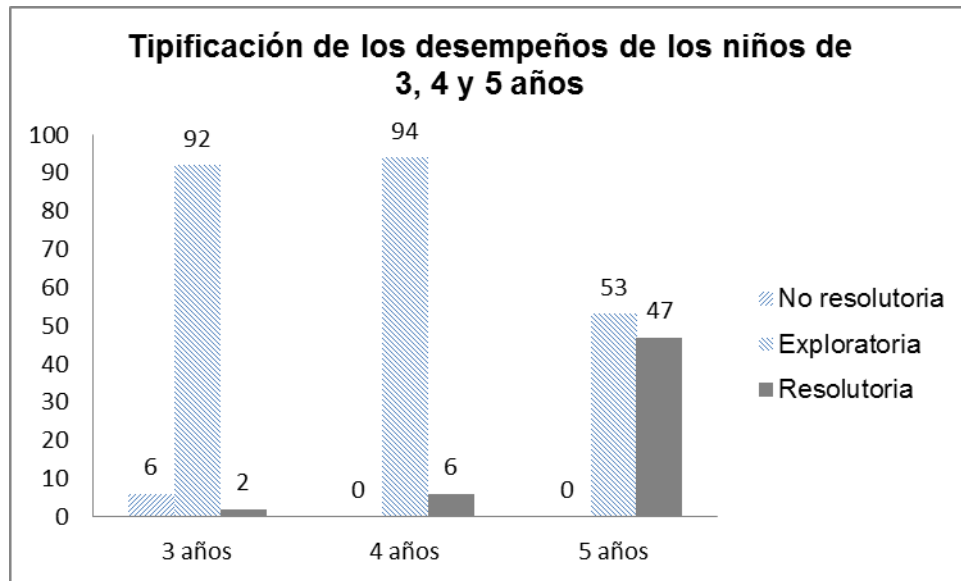
creencia del personaje A” (En adelante se denominara D10). Este grupo de niños atribuyen el estado emocional en función del estado mental del personaje A y que está relacionado con los hechos de la situación descrita como “Feliz” o “Bien”; y justifican en función de la falsa creencia del personaje A como: “Porque no sabe que se lo va a comer. Porque no hay nada ahí. Porque no sabe que está escondido”. Esto evidencia una capacidad representacional de los niños en distinguir el estado emocional de los personajes A y B, siguiendo la situación descrita en la tarea, atribuyendo la creencia o el estado mental de A según su propia creencia, y justificando en función de un argumento mentalista.

Los resultados obtenidos en los niños de tres, cuatro y cinco años (Ver Tabla 3) evidencian que los desempeños en los descriptores con mayor presencia son: D4 (40%) y D3 con el 27%, a continuación le siguen los desempeños con menor proporción: D2 (10%), D7 con el 7% y D9 con el 6%. Finalmente se ubican los desempeños de los niños de tres, cuatro y cinco años en el descriptor D3 con el 3%, con el 2% los descriptores D1, D8 y D10; con el 1% se ubican los niños en el descriptor D6.

#### **4.1.2. Tipificación de los desempeños de los niños de 3, 4 y 5 años en función de estrategia que utilizan en la resolución de las tareas**

La Gráfica 1 presenta la distribución de porcentajes en las tres estrategias de los niños de 3, 4 y 5 años: no resolutorio, exploratorio y resolutorio.

Gráfica 1. Porcentaje de tipificación de los desempeños de los niños de 3, 4 y 5 años en función de las estrategias



6% de los desempeños de los niños de tres años se ubican en la estrategia *No resolutoria* que evidencia el menor porcentaje de desempeños en esta estrategia. Es importante resaltar que los desempeños del descriptor D1 tipifican esta estrategia. Por lo tanto, los niños no responden a las preguntas del entrevistador. Ellos tienen un conocimiento implícito (no verbalizado) que no permite acceder a la capacidad representacional de atribuir estados emocionales basadas en las creencias de los personajes que transitan en las historias que estructuran las cinco tareas.

92% de los desempeños de niños de tres años, 94% de cuatro años y 53% de los desempeños de los niños de cinco años se ubican en la estrategia *Exploratoria*. Los desempeños de los niños de tres y cuatro años presentan una

mayor tendencia en esta estrategia. Esta estrategia integra los descriptores de desempeño: D2, D3, D4 y D5. Los descriptores que hacen parte de esta estrategia presentan desempeños de los niños en los cuales atribuyen estados emocionales al personaje A que no es consecuente con la narración de la historia y el estado emocional del personaje; asimismo no argumenta o presentan argumentos que están relacionados con los hechos presentados en la historia, justificando su respuesta en función del estado mental de B lo cual implica reconocer la presencia de este personaje en la historia y su participación como posible predador.

La estrategia *Exploratoria* permite seguir aquellos desempeños de los niños que se encuentran en un nivel transicional. En este grupo, los niños describen los componentes de la historia; atribuyen estados emocionales a los personajes que no están relacionados con sus falsas creencias; aunque, de igual manera, estos niños son capaces de atribuir creencias y presentar argumentos mentalistas basados en los hechos de la historia.

2% de los desempeños de los niños de tres años, 6% de los niños de cuatro años y 47% de los desempeños de los niños de cinco años se ubican en la estrategia *Resolutoria*. Esta estrategia concentra las respuestas de los niños de cinco años

En esta estrategia se integran los descriptores de desempeño: D6, D7, D8, D9 y D10. Estos descriptores presentan respuestas de los niños, en las cuales, ellos atribuyen estados emocionales al personaje “A” que se diferencian de los

estados emocionales del personajes “B”. A nivel representacional, los niños atribuyen una creencia o estado mental al personaje “A” según su propia creencia. La justificación del estado emocional se realiza en función de argumentos mentalistas. En esta estrategia *Resolutoria* los niños representan de manera explícita la situación de la tarea, siendo capaces de atribuir un estado mental a los personajes de la historia, reconociendo la diferencia entre realidad y apariencia, por esta razón atribuye creencia al personaje A que es consecuente con la historia y justifican con argumentos mentalistas, estableciendo una distinción cada vez más compleja entre los personajes y sus creencias.

Estos resultados evidencian la presencia de estrategias cualitativamente superiores que aumenta con la edad de los niños. La distribución de los porcentajes en los desempeños muestra ciertas tendencias por cada grupo de edad. Únicamente los niños de tres años presentan estrategias no resolutorias. Se evidencian estrategias exploratorias en los tres grupos de edad. Las estrategias resolutorias tienen mayor presencia en los niños de cinco años.

#### **4.2. Variabilidad de las trayectorias de desempeño de los niños de 3, 4 y 5 años en la resolución de tareas que exigen atribuir emociones basadas en creencias**

La técnica de análisis de conglomerados (clúster), permite agrupar cada uno de los desempeños realizados por los niños en las sesiones de aplicación, teniendo en cuenta la separación/similaridad existente entre ellos. Los clúster de



trayectoria indican la variabilidad de las trayectorias de desempeños de los niños en los diferentes grupos de edad a lo largo de las aplicaciones en las cinco tareas.

Los resultados permiten identificar tres cluster que agrupan las trayectorias de desempeños de acuerdo a 3 tendencias:

Tendencia 1: Trayectorias de desempeños variables con predominio de estrategia exploratoria.

Tendencia 2: Trayectorias de desempeños variables con predominio de estrategia transicional, con tránsito entre exploración y resolución.

Tendencia 3: Trayectorias de desempeños variables con predominio de estrategia resolutoria, con transito entre exploración y resolución.

#### **4.2.1. Variabilidad con predominio de trayectorias con estrategia exploratoria (Clúster 1)**

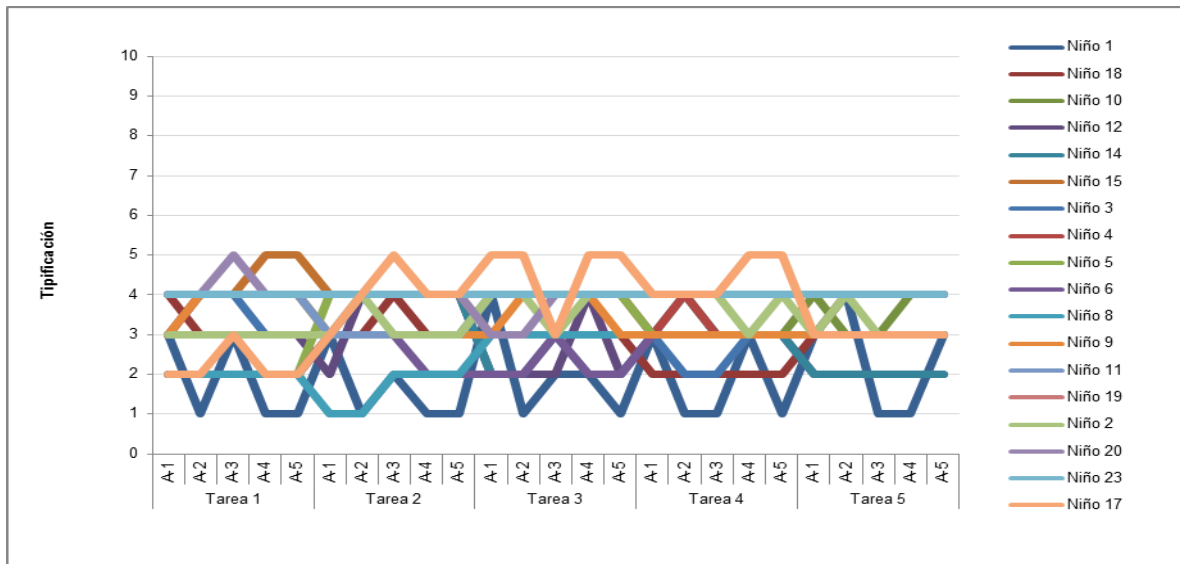
La Figura 6 muestra la trayectoria de desempeños con predominio de estrategias no resolutorias que transitan a estrategias exploratorias. En este grupo los niños no responden a las preguntas o las respuestas dan cuenta de los estados emocionales de los personajes, pero las justificaciones se distancia de los hechos.

En este clúster se presentan las trayectorias de: nueve niños de 3 años, ocho niños de 4 años y un niño de 5 años.

En el Clúster se identifican dos modalidades de estrategias: En la modalidad uno, se encuentran: 3% trayectorias en estrategias no resolutorias. Estos desempeños se enmarcan en los niveles en los cuales los niños no atribuyen estados emocionales a los personajes.

En la modalidad dos, 97% de trayectorias con estrategias exploratorias. En estas trayectorias se ubican resoluciones con estrategias en las cuales los niños atribuyen estado emocional que no es consecuente con la creencia del personaje. Aunque justifican el estado emocional, como revelan los descriptores: D2, D3 D4 y D5. Los argumentos que utilizan son un estado transicional en la habilidad mentalista para atribuir estados emocionales. Sin embargo los niños ubicados en estos descriptores no logran contrastar la creencia de A en la situación, diferenciando esta creencia de los hechos externos o de la influencia del personaje B quién siempre aparecen en la historia no visible a la vista de A.

Figura 6. Clúster #1, agrupación de desempeños con predominio de trayectorias con estrategia exploratoria



#### 4.2.2. Variabilidad de carácter transicional entre estrategias exploratorias a estrategias resolutorias (Clúster 2)

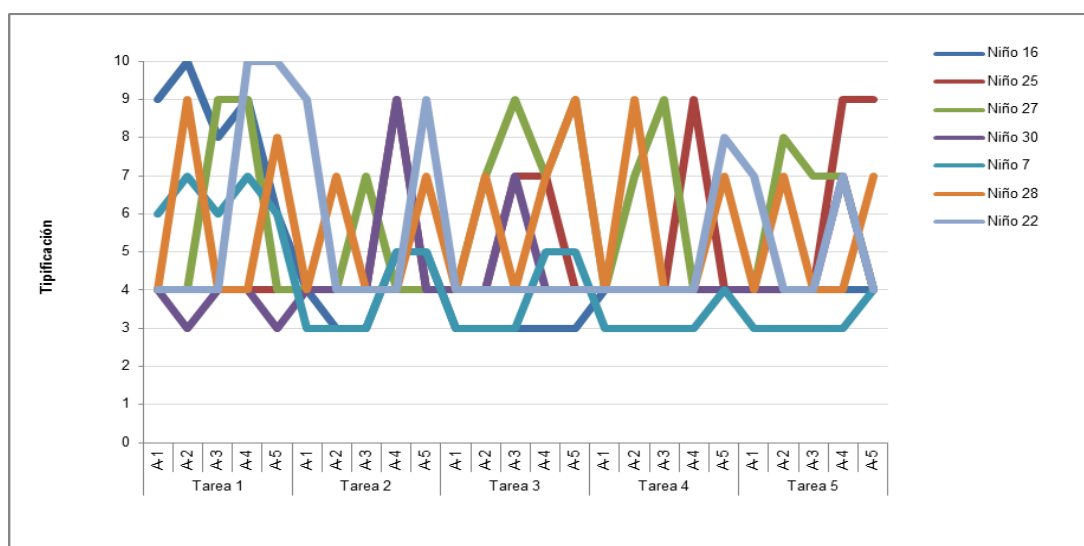
La Figura 7 muestra la agrupación de trayectorias de desempeños variables. Estos desempeños se enmarcan en patrones de variabilidad y cambio. Lo que evidencia un tránsito entre estrategias cuya tendencia está en transición.

En este clúster se ubican las trayectoria de un niño de 3 años, un niño de 4 años y cinco de 5 años de edad.

En este grupo se registran dos modalidades de estrategias: en la modalidad uno, se ubican el 70% de las trayectorias de los niños en estrategias exploratorias. En estas trayectorias se ubican resoluciones con estrategias en las cuales los niños atribuyen estado emocional que no es consecuente con la creencia del personaje. Aunque justifican el estado emocional, como revelan los descriptores D3, D4 y D5; los argumentos son un estado transicional en la habilidad mentalista.

En la modalidad dos, están el 30% de las trayectorias en estrategias resolutorias, las cuales los niños atribuyen estado emocional que es consecuente con la creencia del personaje y justifican el estado emocional, como revelan los descriptores D6, D7, D8, D9 y D10. Los argumentos presentados por los niños evidencian una habilidad mentalista. Este grupo, unos desempeños dan cuenta del proceso de cambio de la teoría de la mente de los niños, mostrando una redescrición representacional progresiva que alcanza el nivel de maestría conductual, marcando una distinción entre la creencia del personaje A y la del personaje B.

Figura 7. Clúster #2, agrupación de desempeños de carácter transicional entre estrategias exploratorias a estrategias resolutorias



#### 4.2.3. Variabilidad de carácter resolutorio con transición de estrategia exploratoria a estrategia resolutoria (Clúster 3)

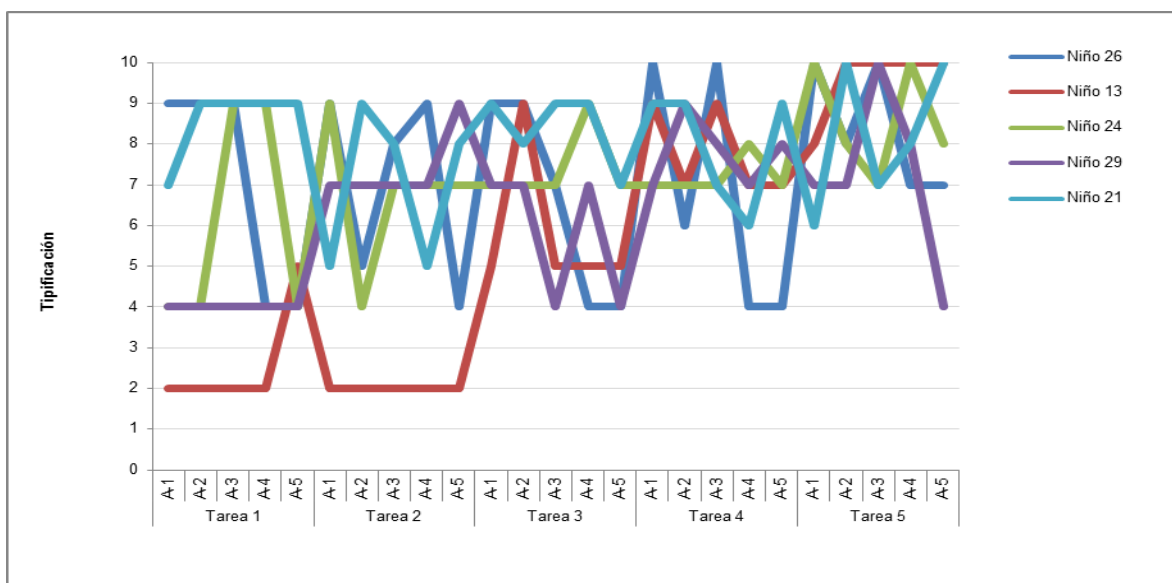
La Figura 8 muestra un conjunto de trayectorias que dan cuenta de un salto cualitativo. En estas trayectorias predominan eventos con estrategias exploratorias y resolutorias. Estos desempeños se enmarcan en los niveles en los cuales los niños atribuyen estados emocionales que no son consecuentes con la creencia del personaje.

En este clúster se ubican un niño de 4 años y cuatro niños de 5 años. En este grupo se registran dos modalidades de estrategias: en la modalidad uno, 28% de las trayectorias se ubican en estrategias exploratorias. En estas trayectorias, los niños atribuyen estados emocionales que no son consecuentes con la creencia

del personaje. Aunque justifican el estado emocional, como revelan los descriptores D2, D4 y D5; los argumentos son un estado transicional en la habilidad mentalista.

En la modalidad dos, se ubican el 72% de trayectorias en estrategias resolutorias. En estas trayectorias se ubican resoluciones con estrategias en las cuales los niños atribuyen estado emocional que consecuente con la creencia del personaje y justifican el estado emocional, como revelan los descriptores D7, D8, D9 y D10; los argumentos presentados por los niños evidencia una habilidad mentalista. Este grupo de niños evidencian unos desempeños que están muy próximos a alcanzar el nivel de maestría conductual, marcando una distinción entre la creencia del personaje A y la del personaje B.

Figura 8. Clúster #3, agrupación de desempeños de carácter resolutorio con transición de estrategia exploratoria a estrategia resolutoria



## CAPÍTULO V. ANALISIS DE RESULTADOS

### 5.1 Discusión

La revisión de los resultados obtenidos en los clúster de trayectoria, en función del modelo de Redesccripción Representacional (Karmiloff-Smith, 1991), permite comprender la variabilidad en las estrategias empleadas por los niños, como un proceso de **transición** en la habilidad mentalista denominada Teoría de la Mente.

#### Atribución de emociones basadas en creencias

Las tareas que estructuran el trabajo de investigación indagan sobre la capacidad de los niños para atribuir emociones basadas en creencias. Las respuestas, al conjunto de preguntas que acompañan las tareas, muestran que los niños de tres años reconocen el estado emocional de los personajes “A” y “B”, aunque no identifican una falsa creencia en el personaje “A”. Entre tanto, los niños de cuatro y cinco años atribuyen un estado emocional al personaje “A”, en función de sus creencias. La gran mayoría de niños de cinco años atribuyen al personaje “B” un papel relevante en las historias, pero reconocen que no es el gestor del estado emocional del personaje “A”.

Los descriptores de desempeño revelan que los niños de los tres grupos de edad: comprenden los eventos que involucran a los personajes “A” y “B”; reconocen las emociones de los personajes “A” y “B” en función de los eventos

que estructuran las historias. Solamente, un grupo de niños de cuatro y cinco años consiguen atribuir emociones basadas en falsas creencias (Flavell, 1998; Harris, et al., 1989; Sánchez, 2004).

En los tres grupos de edad, los niños reconocen la perspectiva del “otro”, en la medida que atribuyen, interpretan y comprenden los estados psicológicos de los personajes de las historias (Harris, 1989). De esta manera, los resultados obtenidos en este estudio están en sintonía con algunas investigaciones en el campo de conocimiento denominado Teoría de la Mente como Simulación (Harris, 1989; Harris et. al., 1989; Pons, et al., 2004). Por lo tanto, desde esta perspectiva fenomenológica, se reporta que los niños de los tres grupos de edad relacionan las emociones de las personas a sus deseos, es decir, ellos consiguen “ponerse en los zapatos del otro” para reconocer sus estados emocionales. Siguiendo a Pons & Harris (2004) se puede afirmar que los niños de 4 y 5 años consiguen relacionar los eventos como situaciones causales de los estados psicológicos de los personajes en las tareas de atribución de emociones basadas en falsas creencias.

### **Variabilidad en la atribución de emociones basadas en falsas creencias**

Los descriptores de desempeños de los niños de tres, cuatro y cinco años permiten identificar evidencia empírica acerca de los avances y los retrocesos entre estrategias de tipo no resolutorio, exploratorio y resolutorio. En cada grupo de edad, los niños no tienen una estrategia predeterminada para resolver las



tareas, por el contrario, existe un proceso de ***transición*** que implica la reorganización de las estrategias entre las tareas para avanzar en la resolución durante un corto periodo de tiempo.

Esta movilidad de las estrategias en los tres grupos de edad revela *variabilidad inter e intra grupo* (Puche, 2003; Sánchez, et al., 2013). De esta manera, los resultados muestran que los niños de tres años utilizan estrategias no resolutorias, exploratorias y un porcentaje muy bajo de estrategias resolutorias. Se resalta la emergencia de estrategias resolutorias en este grupo de edad y una distribución significativa de estrategias exploratorias.

Los niños de cuatro años presentan una distribución de descriptores de desempeño en dos modalidades de estrategias: exploratorias y resolutorias. En este grupo de edad emergen y permanecen estables las estrategias exploratorias. Sin embargo, emergen y desaparecen las estrategias resolutorias. Los niños de cuatro años presentan un cambio cualitativo en relación a los niños de tres años: no utilizan estrategias no resolutorias. En contraste, los niños de cinco años muestran una distribución homogénea de estrategias exploratorias y resolutorias. Este grupo de edad tiene un cambio cualitativo en relación a los niños de tres años, al no presentar estrategias no resolutorias, y con los niños de cuatro años al presentar una mayor proporción de estrategias resolutorias.

Otro indicador de *variabilidad intra e inter grupos* surge de la revisión de los resultados desde la técnica de análisis de conglomerados (clúster) que organiza los desempeños de los niños en tres tipos de trayectorias:

Trayectorias de desempeños variables con predominio de estrategia exploratoria. En esta trayectoria existe una reiteración de estrategias exploratorias, en las cuales los niños atribuyen estados psicológicos a los personajes que no están relacionados con el conocimiento que ellos pueden tener de la situación. Estas argumentaciones y justificaciones son un estado transicional en la habilidad mentalista para atribuir emociones basadas en falsas creencias, respecto a los formatos de conocimiento implícito y explícito.

Trayectorias de desempeños variables con predominio de estrategia transicional, con tránsito entre exploración y resolución. En esta trayectoria, se presenta una reiteración de estrategias resolutorias. Los desempeños dan cuenta del proceso de cambio en la capacidad representacional para atribuir estados psicológicos a los personajes. Por lo tanto, las respuestas de los niños en esta trayectoria muestran una redesccripción representacional progresiva que alcanza el nivel de maestría conductual. Estos desempeños se presentan entre los formatos de conocimiento transicional y explícito.

Trayectorias de desempeños variables con predominio de estrategia resolutoria, con tránsito entre exploración y resolución. En esta trayectoria los niños no tienen un plan de respuestas determinadas. Ellos utilizan diferentes

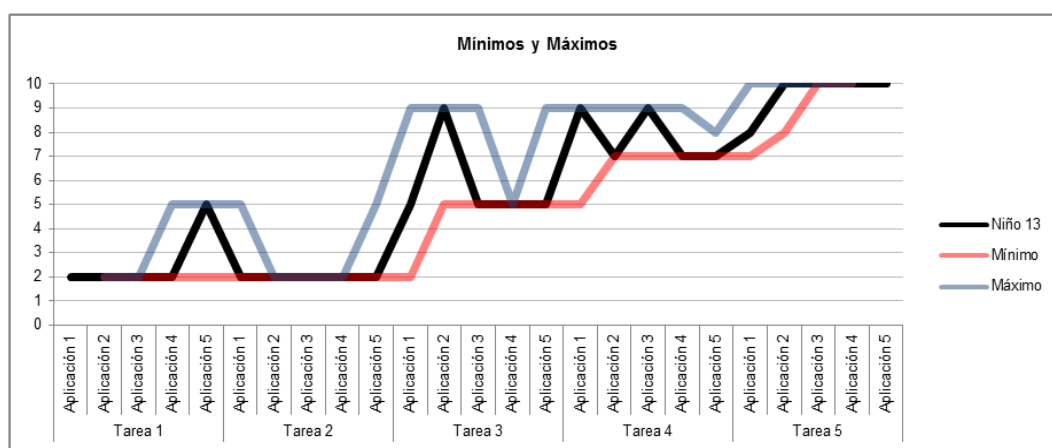
estrategias en cada aplicación y en cada tarea. De esta forma, se obtienen múltiples estrategias en una trayectoria, mostrando una reutilización de estrategias que en ocasiones permiten alcanzar el nivel de maestría conductual. Esta trayectoria implica un conocimiento representacional transicional y explícito en la comprensión de emociones basadas en creencias.

El análisis específico de los desempeños de un niño de cuatro años (en adelante se denominará N13), permite acceder a la variabilidad intrasujeto. Sus estrategias están marcadas por ascensos y descensos, que dan cuenta de un cambio gradual y continuo de estrategias exploratorias a estrategias resolutorias en las trayectorias de desempeños (ver Figura 9). Su desempeño mínimo se registra en el D2 (Atribuye estado emocional que no es consecuente con las creencias del personaje “A” y no justifica) y su desempeño máximo en el D10 (Atribuye emociones al personaje “A” en función de su falsa creencia). En las tareas 1 y 2 la trayectoria revela el uso de estrategias exploratorias y en las tareas 3, 4 y 5 evidencia una transformación progresiva a estrategias resolutorias.

En términos representacionales, la trayectoria de los descriptores de desempeño de N13, evidencian un cambio continuo y gradual del conocimiento transicional de las estrategias exploratorias al conocimiento explícito de las estrategias resolutorias. Los desempeños revelan la capacidad representacional para comprender los eventos que involucran a los personajes “A” y “B”; desde el nivel representacional transicional. De igual manera, el niño atribuye creencias a los personajes, que pueden o no estar relacionadas con sus estados mentalistas;

atribuye emociones basadas en una creencia en función de la descripción de la situación más que en el estado mental del personaje. En el nivel de conocimiento explícito, el niño identifica las emociones de los personajes “A” y “B” en función de los eventos que estructuran las historias y alcanza desempeños en los que atribuye emociones basadas en falsas creencias (Flavell, 1998; Harris, et al., 1989; Sánchez, 2004).

Figura 9. Clúster #4, agrupación de desempeños variables del niño 13 (4 años) según la escala *tipificación*



### Niveles representacionales en la atribución de emociones basadas en creencias.

Este trabajo de investigación explora **la transición** en la atribución de emociones basadas en creencias de niños entre tres y cinco años de edad. La variabilidad de los desempeños en estrategias no resolutorias, exploratorias y resolutorias de los tres grupos de edad es la evidencia empírica del proceso de

**transición.** Los resultados muestran que los niños de tres, cuatro y cinco años no tienen un modelo de funcionamiento mental “único” que este ligado a una edad determinada. Por lo tanto, sus trayectorias de estrategias cambian en el transcurso de las aplicaciones de las cinco tareas que estructuran el estudio.

Las trayectorias de desempeño de los niños evidencian la modularización de la capacidad mentalista para atribuir emociones basadas en creencias en el dominio de conocimiento denominado Teoría de la Mente (Karmiloff-Smith, 1994). Los clúster muestran el tránsito de las trayectorias en las tres modalidades de estrategias durante un breve periodo de tiempo. De esta manera, el modelo de Redesccripción Representacional de Karmiloff–Smith permite analizar la trayectoria como un proceso gradual de cambio representacional en un funcionamiento cognitivo, que presenta diferentes formatos de conocimiento: nivel implícito, nivel transicional y nivel explícito, en un dominio específico.

El clúster 1 agrupa las trayectorias de niños de tres, cuatro y cinco años mostrando una variabilidad entre los niveles de conocimiento implícito y transicional. Se destacan las trayectorias de niños de tres años que presentan estrategias a nivel de conocimiento implícito. Ellos no verbalizan un estado emocional basado en las creencias de los personajes en algunas de las aplicaciones, pero las trayectorias de desempeño rompen con la relación éxito – fracaso de la resolución única y permiten al modelo RR mostrar que la ausencia del desempeño en un momento de observación, no es un indicador suficiente para establecer la ausencia de la capacidad. De la misma manera, en este clúster se

identifica la presencia de niños que tienen trayectorias con un nivel representacional transicional. Estos niños atribuyen creencias a los personajes en función de la situación narrada que puede (o no) estar relacionada con el estado mentalista del personaje. De igual manera, los niños atribuyen emociones a los personajes en función de los hechos que acompañan la historia.

El clúster 2 muestra las trayectorias de niños de tres, cuatro y cinco años que presentan una tendencia a la **transición** en los niveles representacionales. En este nivel de conocimiento los niños son capaces de reconocer la situación que se presenta, lo que da cuenta de una maestría conductual sobre los personajes y las relaciones que estructuran la tarea. En este nivel representacional transicional, los niños se basan en la situación narrada, atribuyen creencias a los personajes, sin embargo estas pueden o no estar relacionadas con el estado mentalista del personaje. En este clúster, los niños atribuyen una emoción basada en una creencia en función de la descripción de la situación, más que en el estado mental de los personajes.

El clúster 3, evidencia una tendencia en trayectorias de conocimiento explícito en niños de tres, cuatro y cinco años de edad. En términos representacionales, evidencia un cambio continuo y gradual del conocimiento transicional hacia el conocimiento explícito. Estas trayectorias revelan la capacidad representacional para comprender los eventos que involucran a los personajes “A” y “B”; desde el nivel representacional transicional. De igual manera, los niños atribuyen creencias a los personajes, que pueden o no estar

relacionadas con su estado mentalista real; además, ellos atribuyen la emoción basada en una creencia en función de la descripción de la situación más que en el estado mental del personaje. En el nivel de conocimiento explícito, presentan descripciones verídicos de la realidad, los niños identifican las emociones de los personajes “A” y “B” en función de los eventos que estructuran las historias y alcanza desempeños en los que atribuyen emociones basadas en falsas creencias (Flavell, 1998; Harris et al., 1989; Sánchez, 2004).

## 5.2. Conclusiones

En este trabajo de investigación el uso de metodologías cualitativas permite avanzar en el estudio de habilidades cognitivos sociales, como la teoría de la mente. En primera instancia, el análisis de situaciones constata que las cinco tareas consiguen evaluar la capacidad de los niños para atribuir emociones basadas en falsas creencias. De igual manera, el análisis microgenético consigue tipificar las respuestas de los niños en descriptores que están organizados en una escala de desempeños de menor complejidad (D1) a mayor complejidad (D10).

El análisis cuantitativo de conglomerados (clúster), revela como la variabilidad (inter/intra grupo; intra/inter sujeto) es la evidencia empírica del proceso de **transición** en la atribución de emociones basadas en creencias. Los resultados muestran la movilidad de las estrategias de los niños (no resolutorio, exploratorio y resolutorio) en un breve periodo de tiempo. De igual manera, las trayectorias de desempeño de los niños, en los tres grupos de edad, no tienen un modelo de funcionamiento mental exclusivo y sus estrategias cambian en el transcurso de las aplicaciones de las cinco tareas del estudio. Estos resultados están en sintonía con las investigaciones en desarrollo cognitivo que rompen con la relación edad/ desempeño y toman distancia de modelos lineales y acumulativos de conocimiento.

Los tres tipos de trayectorias de desempeño dan cuenta de la modularización de la capacidad mentalista para atribuir emociones basadas en



creencias. El modelo de Redescrición Representacional de Karmiloff-Smith permite analizar la trayectoria como un proceso gradual de cambio representacional en un funcionamiento cognitivo (Teoría de la Mente), que presenta diferentes formatos de conocimiento: nivel implícito, nivel transicional y nivel explícito, en un dominio específico (Cognición Social). Por tanto, el modelo RR permite analizar el proceso de **transición** en la habilidad de los niños para atribuir emociones basadas en creencias como un proceso de cambio continuo, que se manifiesta por avances y retrocesos en la capacidad mentalista, denominada teoría de la mente, tomando distancia de una perspectiva de cambio estructural abrupto del todo o nada.

El trabajo de investigación presenta las siguientes limitaciones: Reducidas fuentes bibliográficas que permitan hacer un estado del arte del problema de investigación. El uso de tareas que indagan exclusivamente sobre el reconocimiento de la perspectiva del otro (outridad/otherness) y no permiten aproximarse a la experiencia fenomenológica del niño en la situación de poseer un estado emocional fundamentado en una falsa creencia (alteridad). De esta manera, las tareas no permiten aproximarse a los procesos intrasubjetivos que implican atribuir estados psicológicos a si mismo y a los otros. Por lo tanto, es recomendable en próximos estudios plantarse las siguientes preguntas: ¿Quién es otro?, ¿Cómo es posible acercarme a la perspectiva del otro? ¿Cómo en la relación “yo” – “otro” se construye conocimiento acerca del mundo social?

El trabajo de investigación presenta evidencia empírica que permite continuar mi formación doctoral en el campo de la teoría de la mente, desde la perspectiva de la cognición social, con seguimientos longitudinales y muestras que presenten significación estadística. Es relevante seguir la discusión en el terreno de la relación entre cambio, transición y desarrollo cognitivo. Aspectos que aparentemente son comunes, pero no comparten las mismas operaciones, los mismos procesos y los mismos mecanismos. De esta manera sería interesante encontrar modelos explicativos del desarrollo que integren las problemáticas del cambio cognitivo y la variabilidad en la comprensión de emociones basadas en creencias.

## REFERENCIAS

Astington, J. W. (1993). *El descubrimiento infantil de la mente*. Madrid: Morata.

Astington, J. W., Harris, P. L. & Olson, D. R. (1988). *Developing Theories of mind*.  
New York: Cambridge University Press.

Benavides, J. y Roncancio, M. (2009). Conceptos de desarrollo en estudios sobre teoría de la mente en las últimas tres décadas. *Development Concepts over the past three decades of theory of mind*, 27(2), 297-310.

Flavell, J. (1999). El Desarrollo Cognitivo. Revisiones anuales.

Flavell, J. H., Flavell, E. R. y Green, F. L. (1983). Development of appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology*, 15, 95-120.

Gopnik, A. & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development*, 59, 26-37.

Fodor, J. A. (1992). A Theory of the child's theory of mind. *Cognition*, 44, 283-296.  
doi: org/10.1016/0010-0277(94)90076-0

- Granott, N., & Parziale, J. (2002). *Microdevelopment: Transition processes in Development and learning*. Cambridge: Press syndicate of the University of Cambridge.
- Harris, P. L. (1989). *Los niños y las emociones. El desarrollo de la comprensión psicológica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Harris, P. L. (2005). El funcionamiento de la imaginación. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S.A. Buenos Aires: Argentina.
- Harris, P. L., Johnson, C. N., Hutton, D., Andrews, G., & Cooke, T. (1989). Young children's theory of mind and emotion. *Cognition and Emotion*, 3 (4), 379–400.
- Harris, P. L., de Rosnay, M. & Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *American Psychological Society*, 2 (14), 69-73.
- Hogrefe, G. J., Wimmer, H. & Perner, J. (1986). Ignorance versus false belief: a developmental lag in attribution of epistemic states. *Child Development*, 57, 567-582.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). El niño como psicólogo. En: A. Karmiloff-Smith (Eds), *Más allá de la Modularidad*. Madrid: Alianza Psicología Minor.

- Knoll, M. & Charman, T. (2000). Teaching false belief and visual perspective taking skills in young children: Can a theory of mind be trained? *Child Study Journal*, 30(4), 273-304.
- Leyva, D. (2003). Cambio en la comprensión de deseos conflictivos en niños de 3 años. Trabajo de investigación de maestría). Universidad del Valle-Colombia.
- Leslie, A. M. (1987). Pretense and representation: the origins of 'theory of mind'. *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Leslie, A. M. (1991). Pretense, autism and the theory of mind module. *Current Directions in Psychological Science*, 6, 315-324.
- Leslie, A. M. (1994). Pretending and believing: Issues in the theory of ToMM. *Cognition*, 50, 211-238.
- Leslie, A. M. (2000). Theory of mind as a mechanism of selective attention. In M. Gazzaniga (Ed.), *The New Cognitive Neurosciences*, pp. 1235-1247. Cambridge.
- Orozco, M., Ochoa, S. & Sánchez, H. (2001). Prácticas Culturales y Educación de la niñez. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco.

Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Pons, F., & Harris, P. L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and emotion*, 19, (8), 1158-1174.

Pons, F., Harris, P. L., & de Rosnay, M. (2004). Emotion Comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, (2), 127-152.

Pons, F., Lawson, J., Harris, P. L. & de Rosnay, M. (2003). Individual differences in children's emotion understanding: Effects of age and language. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 347-353.

Premack, D., & Premack, A. J. (1983). *La mente del simio*. Madrid: Debate Madrid.

Premack, D., & Woodroff, G. (1978). ¿Tiene el chimpancé una teoría de la mente? En: E. Martí (Eds.), *Construir una mente*. Barcelona: Paidós.

Puche R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. Santiago de Cali. Artes gráficas del Valle Editores.

Rivière, A. (1991). Orígenes históricos de la Psicología Cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anales de Psicología*, 51, 129-155.

Rivière, A y Nuñez, M. (1996). *La mirada mental*. Buenos Aires: Aique.

Rodríguez, M., & López, J. J. K. (2006). *Evidencia de la transición en la comprensión de emociones en niños al leer textos gráficos*. Trabajo de grado. Pontificia Universidad Javeriana. Santiago de Cali.

Sánchez, H. (2004). Estrategias de simulación con fines de engaño en un juego de ocultar – encontrar. Trabajo de Investigación de Maestría. Universidad del Valle- Colombia

Sánchez, H., Guevara, M. & Cerchiaro, E. (2013). Desarrollo y/o cambio de la noción de objeto permanente y causalidad operatoria: evidencia empírica en el primer año de vida. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 31(2), 291-309.

Siegler, R. S. (1994). Cognitive Variability: A key to understanding cognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 3, 1-5.

- Sodian, B., Taylor, C., Harris, P., & Perner, J. (1992). Early deception and the child's theory of mind: False trails and genuine markers. *Child Development*, 62, 468-483.
- Taylor, M. (1996). A Theory of Mind Perspective on Social Cognitive Development. *Perceptual and Cognitive Development*, 283-329.
- Tenenbaum, H. R., Visscher, P., Pons, F., & Harris, P. L. (2004). Emotional understanding in Quechua children from an agro-pastoralist village. *International Journal of Behavioral Development*, 28, (5), 471-478.
- Tomasello, M. (1999). The Human Adaptation for Culture. *Annual Reviews*, 28, 509-529.
- Wellman, H. & Estes, D. (1986). Early understanding of mental: a reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910–932.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and the constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.



## ANEXOS

### ANEXO 1. ANÁLISIS DE TAREA

#### Tarea del Conejo y el Zorro

##### Descripción: los objetos de la tarea

En una maqueta de cartón de 10 cm cuadrados se ubican tres paredes: dos laterales y una en el fondo, de tal manera que quede el frente descubierto. Las paredes tienen dibujados árboles y el piso pasto, así presenta el ambiente de un bosque. Adentro del escenario se ubican: un muñeco con forma de conejo, una zanahoria dibujada en cartón, un muñeco con forma de zorro, un grupo de árboles de plástico: seis pinos, dos palmeras y un arbusto.

Figura. Objetos de la tarea “El conejo y el zorro”



##### Descripción: procedimiento y consigna de la tarea

El entrevistador y el niño se sientan junto a una mesa o en el suelo, de manera que el niño pueda ver y manipular las figuras de la maqueta. Se disponen en la maqueta los dos grupos de árboles, la palmera y el arbusto (Ver Figura 1), luego se ubica el conejo con la zanahoria. En frente del conejo, en uno de los lados de la maqueta, se ubica el lobo detrás de uno de los arbustos, de tal forma que no quede a la vista del conejo.

La maqueta permanece en la mesa, mientras se narra la siguiente consigna: “El conejo está comiendo una zanahoria y le gustan mucho las zanahorias, detrás de un árbol hay un zorro escondido porque se quiere comer el conejo”.

Cuando se termina de narrar la consigna se formulan las siguientes preguntas

¿El conejo sabe que el zorro está escondido detrás de los árboles?

¿Cómo te diste cuenta que el conejo \_\_\_\_\_ que el zorro está escondido detrás de los árboles?

¿Cómo se siente el conejo?

¿Cómo te diste cuenta que el conejo se siente \_\_\_\_\_?

La narración de la historia debe permitir la interacción con el niño, es decir, que debe dejarse espacio para que el niño hable sobre lo que ve en la maqueta.

## Estructura de la tarea

La tarea indaga por la atribución de emociones basadas en creencias y permite establecer una relación entre la creencia y la emoción.

En la tarea se identifican:

Dos personajes: A (conejo/presa) – B (zorro/depredador)

Dos tipos de objetos: C (zanahoria) – D (arboles)

Los personajes y los objetos se relacionan así:

C se constituye en el objeto de deseo de A

A se constituye en el objeto de deseo de B

Entre tanto: A no se percata del riesgo de la presencia de B por su interés en

C B camufla su presencia para A detrás de D

La Tabla Muestra la relación entre la descripción de la tarea y la estructura de la tarea

Análisis Objetivo: descripción y estructura de la tarea	
Consigna y preguntas:	Elementos constitutivos
Este es el conejo	Personaje A
El conejo está comiendo una zanahoria	A está llevando a cabo una acción para satisfacer su deseo
y le gusta mucho las zanahorias (C)	C (Zanahoria) es objeto de deseo de A
Este es un zorro	Personaje B
detrás de un árbol hay un zorro escondido	Existe un objeto D (Árbol) que permite que B se

	oculte de A.
Porque se quiere comer al conejo	A es objeto de deseo B
¿El conejo sabe que el zorro está detrás de los árboles?	Creencia de A en la situación
¿Cómo te diste cuenta que el conejo _____ que el zorro está detrás de los árboles?	Constatación de la creencia de A en función de la situación.
¿Cómo se siente el conejo?	Estado emocional de A en función de la creencia.
¿Cómo te diste cuenta que el conejo se siente _____?	Constatación del estado emocional de A en función de la creencia

## Análisis Subjetivo

La tarea exige que el sujeto identifique la contradicción del estado emocional positivo de un personaje y su falsa creencia en una situación engañosa. El personaje (A) disfruta la situación, siendo simultáneamente presa del otro personaje (B) de la historia, que se oculta para capturarlo.

La Tabla describe las demandas cognitivas que la situación exige en la resolución ideal de la tarea

Nivel de Análisis Subjetivo	
Preguntas y consignas	Demandas cognitivas en la resolución ideal
Este es el conejo	Reconocimiento del personaje A
El conejo está comiendo una zanahoria	Reconocimiento de la acción que realiza A sobre el objeto C.
y le gusta mucho las zanahorias (C)	Reconocimiento del estado emocional de A está vinculado con el objeto de deseo C
Este es un zorro	Reconocimiento del personaje B.
detrás de un árbol hay un zorro escondido	Reconocimiento de la acción que realiza B para obtener su objeto deseo A, creando una situación de engaño
Porque se quiere comer al conejo	Reconocer que el estado emocional de B está vinculado con el objeto de deseo A
¿El conejo sabe que el zorro está detrás de los árboles?	Reconocimiento del engaño a partir de la atribución de la creencia en el personaje engañado (A) tiene de la situación.
¿Cómo te diste cuenta que el conejo _____ que el zorro está detrás de los árboles?	Atribución de una falsa creencia al personaje A

¿Cómo se siente el conejo?	Atribución de emociones al personaje A en función de la situación.
¿Cómo te diste cuenta que el conejo se siente _____?	Atribución de emociones basadas en las creencias del personaje A

## Tarea Sofía y la Bruja

### Descripción: los objetos de la tarea

En una maqueta de cartón de 10 cm se ubican tres paredes: dos laterales y una en el fondo, de manera que el niño pueda ver y manipular las figuras de la maqueta. Se disponen un grupo de árboles y una palmera de plástico, luego se ubica una casa con techo removible, en una de las paredes de la casa se ubica a Sofía, la bruja se ubica dentro de la casa de tal forma que no quede a la vista de Sofía.

Figura. Objetos de la tarea “Sofía y la Bruja”



### Descripción: procedimiento y consigna de la tarea

El entrevistador y el niño se sientan juntos en una mesa o en el suelo, de manera que el niño pueda ver y manipular las figuras de la maqueta. Se disponen un grupo de árboles y una palmera de plástico, luego se ubica una casa con techo

removible, en una de las paredes de la casa se ubica a Sofía, la bruja se ubica dentro de la casa de tal forma que no quede a la vista de Sofía (Ver figura 2).

La maqueta permanece en la mesa, mientras se narra la siguiente consigna: *“Sofía está comiendo un caramelo de la casa y a Sofía le gustan mucho los caramelos, adentro de la casa está la bruja escondida porque se quiere comer a Sofía.*

Cuando se termina de narrar la consigna se formulan las siguientes preguntas

*¿Sofía sabe que la bruja está en la casa?*

*¿Cómo te diste cuenta que Sofía \_\_\_\_\_ que la bruja está escondida detrás de los árboles?*

*¿Cómo se siente Sofía?*

*¿Cómo te diste cuenta que Sofía se siente \_\_\_\_\_?*

La narración de la historia debe permitir la interacción con el niño, es decir, que debe dejarse espacio para que el niño hable sobre lo que ve en la maqueta.

### **Estructura de la tarea**

La tarea indaga por la atribución de emociones basadas en creencias y permite establecer una relación entre la creencia y la emoción.

En la tarea se identifican:

Dos personajes: A (Sofía/presa) – B (Bruja/depredador)

Dos tipos de objetos: C (Caramelos) – D (Casa)

Los personajes y los objetos se relacionan así:

C se constituye en el objeto de deseo de A

A se constituye en el objeto de deseo de B

Entre tanto: A no se percata del riesgo de la presencia de B por su interés en C, B camufla su presencia para A detrás de D

La Tabla Muestra la relación entre la descripción de la tarea y la estructura de la tarea

<b>Análisis Objetivo: descripción y estructura de la tarea</b>	
<b>Consigna y preguntas:</b>	<b>Elementos constitutivos</b>
Esta es Sofía	Personaje A
<i>Sofía está comiendo un caramelo de la casa</i>	A está llevando a cabo una acción para satisfacer su deseo
a Sofía le gustan mucho los caramelos	C (Caramelos) es objeto de deseo de A
<i>adentro de la casa está la bruja</i>	Uno de los personajes es un depredador B (Bruja)
La bruja está escondida en la casa	Existe un objeto D (Casa) que permite que B se oculte de A.
Porque se quiere comer a Sofía	A es objeto de deseo B
¿Sofía sabe que la bruja está en la casa?	A tiene una falsa creencia, es ignorante sobre su situación
¿Cómo te diste cuenta que Sofía _____ que la bruja está en la casa?	Argumento que permite relacionar la creencia de A sobre la situación.
¿Cómo se siente Sofía?	Estado emocional de A.
¿Cómo te diste cuenta que Sofía se siente _____?	Argumento que permite establecer la relación entre el estado emocional de A y la atribución de la creencia.



## Análisis Subjetivo

La tarea exige que el sujeto identifique la contradicción del estado emocional positivo de un personaje y su falsa creencia en una situación engañosa. El personaje (A) disfruta la situación, siendo simultáneamente presa del otro personaje (B) de la historia, que se oculta para capturarlo.

La Tabla describe las demandas cognitivas que la situación exige en la resolución ideal de la tarea

Nivel de Análisis Subjetivo	
Preguntas y consignas	Demandas cognitivas en la resolución ideal
Esta es Sofía	Reconocimiento del personaje A
<i>Sofía está comiendo un caramelo de la casa</i>	Reconocimiento de la acción que realiza A sobre el objeto C.
a Sofía le gustan mucho los caramelos	Reconocimiento del estado emocional de A está vinculado con el objeto de deseo C
<i>adentro de la casa está la bruja</i>	Reconocimiento del personaje B.
La bruja está escondida en la casa	Reconocimiento de la acción que realiza B para obtener su objeto deseo A, creando una situación de engaño
Porque se quiere comer a Sofía	Reconocer que el estado emocional de B está vinculado con el objeto de deseo A
¿Sofía sabe que la bruja está en la casa?	Reconocimiento del engaño a partir de la atribución de la creencia en el personaje engañado (A) tiene de la situación.
¿Cómo te diste cuenta que Sofía _____ que la bruja está en la casa?	Atribución de una falsa creencia al personaje A
¿Cómo se siente Sofía?	Atribución de emociones al personaje A en función de la situación.
¿Cómo te diste cuenta que Sofía se siente _____?	Atribución de emociones basadas en las creencias del personaje A

## Tarea Caperucita Roja y el Lobo

### Descripción: los objetos de la tarea

En una maqueta de cartón de 10 cm se ubican tres paredes: dos laterales y una en el fondo, de tal manera que quede el frente descubierto. Las paredes tienen dibujados árboles y el piso pasto, así presenta el ambiente de un bosque. Adentro del escenario se ubican dos grupos de árboles, los cuales cada uno tiene tres pinos, un arbusto y una palmera. También se dispone una casa de cartón, una muñeca con un vestido rojo que representa a caperucita roja y un muñeco con forma de lobo.

Figura. Objetos de la tarea “Caperucita y el Lobo”



### Descripción: procedimiento y consigna de la tarea

El entrevistador y el niño se sientan juntos en una mesa o en el suelo, de manera que el niño pueda ver y manipular las figuras de la maqueta. Se disponen en la maqueta los dos grupos de árboles y el arbusto a un costado (Ver Figura 3) y

la casa en el otro extremo hacía el frente de la maqueta. Caperucita roja se dispone en un costado de la maqueta diferente de donde se encuentra la casa y el lobo se ubica detrás de un grupo de árboles de tal forma que no quede a la vista de caperucita.

La maqueta permanece en la mesa, mientras se narra la siguiente consigna: *“Caperucita Roja está caminando por el bosque para visitar a su abuela, Caperucita quiere mucho a su abuela, el lobo está escondido detrás de los árboles porque se quiere comer a Caperucita Roja.*

Cuando se termina de narrar la consigna se formulan las siguientes preguntas

*¿Caperucita sabe que el lobo está escondido detrás de los arboles?*

*¿Cómo te diste cuenta que Caperucita Roja\_\_\_\_\_ que el lobo está escondido detrás de los árboles?*

*¿Cómo se siente Caperucita Roja?*

*¿Cómo te diste cuenta que Caperucita Roja se siente \_\_\_\_\_?*

La narración de la historia debe permitir la interacción con el niño, es decir, que debe dejarse espacio para que el niño hable sobre lo que ve en la maqueta.

### **Estructura de la tarea**

La tarea indaga por la atribución de emociones basadas en creencias y permite establecer una relación entre la creencia y la emoción.

En la tarea se identifican:

Dos personajes: A (Caperucita roja/presa) – B (Lobo/depredador)

Dos tipos de objetos: C (Abuela) – D (arboles)

Los personajes y los objetos se relacionan así:

C se constituye en el objeto de deseo de A

A se constituye en el objeto de deseo de B

Entre tanto: A no se percata del riesgo de la presencia de B por su interés en C B camufla su presencia para A detrás de D

La Tabla Muestra la relación entre la descripción de la tarea y la estructura de la tarea

<b>Análisis Objetivo: descripción y estructura de la tarea</b>	
<b>Consigna y preguntas:</b>	<b>Elementos constitutivos</b>
Esta es caperucita roja	Personaje A
Caperucita Roja está caminando por el bosque para visitar a su abuela	A está llevando a cabo una acción para satisfacer su deseo
Caperucita quiere mucho a su abuela	C (Abuela) es objeto de deseo de A
Este es un lobo	Uno de los personajes es un depredador B (lobo)
El lobo está escondido detrás de los arboles	Existe un objeto D (Árboles) que permite que B se oculte de A.
Porque se quiere comer a caperucita roja	A es objeto de deseo B
¿Caperucita sabe que el lobo está detrás de los arboles?	A tiene una falsa creencia, es ignorante sobre su situación
¿Cómo te diste cuenta que Caperucita Roja_____ que el lobo está detrás de los árboles?	Argumento que permite relacionar la creencia de A sobre la situación.
¿Cómo se siente Caperucita Roja?	Estado emocional de A.
¿Cómo te diste cuenta que Caperucita Roja se siente _____?	Argumento que permite establecer la relación entre el estado emocional de A y la atribución de la creencia.

## Análisis Subjetivo

La tarea exige que el sujeto identifique la contradicción del estado emocional positivo de un personaje y su falsa creencia en una situación engañosa. El personaje (A) disfruta la situación, siendo simultáneamente presa del otro personaje (B) de la historia, que se oculta para capturarlo.

La Tabla describe las demandas cognitivas que la situación exige en la resolución ideal de la tarea

Nivel de Análisis Subjetivo	
Preguntas y consignas	Demandas cognitivas en la resolución ideal
Esta es caperucita roja	Reconocimiento del personaje A
Caperucita Roja está caminando por el bosque para visitar a su abuela	Reconocimiento de la acción que realiza A sobre el objeto C.
Caperucita quiere mucho a su abuela	Reconocimiento del estado emocional de A está vinculado con el objeto de deseo C.
Este es un lobo	Reconocimiento del personaje B.
El lobo está escondido detrás de los arboles	Reconocimiento de la acción que realiza B para obtener su objeto deseo A, creando una situación de engaño
Porque se quiere comer a caperucita roja	Reconocer que el estado emocional de B está vinculado con el objeto de deseo A
¿Caperucita sabe que el lobo está detrás de los arboles?	Reconocimiento del engaño a partir de la atribución de la creencia en el personaje engañado (A) tiene de la situación.
¿Cómo te diste cuenta que Caperucita Roja_____ que el lobo está detrás de los árboles?	Atribución de una falsa creencia al personaje A
¿Cómo se siente Caperucita Roja?	Atribución de emociones al personaje A en función de la situación.
¿Cómo te diste cuenta que Caperucita Roja se siente _____?	Atribución de emociones basadas en las creencias del personaje A

## **Tarea El cerdito y el lobo**

### **Descripción: los objetos de la tarea**

En una maqueta de cartón de 10 cm se ubican tres paredes: dos laterales y una en el fondo, de tal manera que quede el frente descubierto. Las paredes tienen dibujados árboles y el piso pasto, así presenta el ambiente de un bosque. Adentro de la maqueta se ubican dos grupos de árboles, los cuales cada uno tiene tres pinos, y una palmera. Un cuadro de ladrillos pegados que representan la casa a medio construir, cuatro ladrillos separados, un muñeco con forma de cerdo y un muñeco con forma de lobo.

Figura. Objetos de la tarea “El cerdito y el lobo”



### **Descripción: procedimiento y consigna de la tarea**

El entrevistador y el niño se sientan juntos en una mesa o en el suelo, de manera que el niño pueda ver y manipular las figuras de la maqueta. Se disponen en la maqueta, un grupo de árboles y palmeras en el fondo, luego se ubica la casa

de ladrillo a medio construir en un costado de la maqueta, los ladrillos sueltos al lado de la casa (Ver Figura 4), luego se ubica el cerdito en frente de ella. En la mitad de la maqueta se dispone uno de los grupos de árboles, el lobo se ubica detrás de uno de los árboles de tal forma que no quede a la vista del cerdito.

La maqueta permanece en la mesa, mientras se narra la siguiente consigna: *“El cerdito está construyendo su casa de ladrillo, el cerdito quiere vivir en la casa de ladrillo, el lobo está escondido detrás de los árboles, porque se quiere comer el cerdito.*

Cuando se termina de narrar la consigna se formulan las siguientes preguntas

*¿El Cerdito sabe que el lobo está escondido detrás de los arboles?*

*¿Cómo te diste cuenta que el Cerdito \_\_\_\_\_ que el lobo está escondido detrás de los árboles?*

*¿Cómo se siente el Cerdito?*

*¿Cómo te diste cuenta que el Cerdito se siente \_\_\_\_\_?*

La narración de la historia debe permitir la interacción con el niño, es decir, que debe dejarse espacio para que el niño hable sobre lo que ve en la maqueta.

## Estructura de la tarea

La tarea indaga por la atribución de emociones basadas en creencias y permite establecer una relación entre la creencia y la emoción.

En la tarea se identifican:

Dos personajes: A (cerdito/presa) – B (lobo/depredador)

Dos tipos de objetos: C (casa de ladrillo) – D (árboles)

Los personajes y los objetos se relacionan así:

C se constituye en el objeto de deseo de A

A se constituye en el objeto de deseo de B

Entre tanto: A no se percata del riesgo de la presencia de B por su interés en C B camufla su presencia para A detrás de D

La Tabla. Muestra la relación entre la descripción de la tarea y la estructura de la tarea

<b>Análisis Objetivo: descripción y estructura de la tarea</b>	
<b>Consigna y preguntas:</b>	<b>Elementos constitutivos</b>
Este es el cerdito	Personaje A
El cerdito está construyendo su casa de ladrillo	A está llevando a cabo una acción para satisfacer su deseo
El cerdito quiere vivir en la casa de ladrillo	C (casa de ladrillo) es objeto de deseo de A
Este es un lobo	Uno de los personajes es un depredador B (lobo)
El lobo está escondido detrás de los árboles	Existe un objeto D (árboles) que permite que B se oculte de A.



Porque se quiere comer al cerdito	A es objeto de deseo B
¿El Cerdito sabe que el lobo está detrás de los arboles?	A tiene una falsa creencia, es ignorante sobre su situación
¿Cómo te diste cuenta que el Cerdito _____ que el lobo está detrás de los árboles?	Argumento que permite relacionar la creencia de A sobre la situación.
¿Cómo se siente el Cerdito?	Estado emocional de A.
¿Cómo te diste cuenta que el Cerdito se siente _____?	Argumento que permite establecer la relación entre el estado emocional de A y la atribución de la creencia.

### Análisis Subjetivo

La tarea exige que el sujeto identifique la contradicción del estado emocional positivo de un personaje y su falsa creencia en una situación engañosa. El personaje (A) disfruta la situación, siendo simultáneamente presa del otro personaje (B) de la historia, que se oculta para capturarlo.

La Tabla describe las demandas cognitivas que la situación exige en la resolución ideal de la tarea

Nivel de Análisis Subjetivo	
Preguntas y consignas	Demandas cognitivas en la resolución ideal
Este es el cerdito	Reconocimiento del personaje A
El cerdito está construyendo su casa de ladrillo	Reconocimiento de la acción que realiza A sobre el objeto C.
El cerdito quiere vivir en la casa de ladrillo	Reconocimiento del estado emocional de A está vinculado con el objeto de deseo C
Este es un lobo	Reconocimiento del personaje B.
El lobo está escondido detrás de los arboles	Reconocimiento de la acción que realiza B para obtener su objeto deseo A, creando una situación de engaño
Porque se quiere comer al cerdito	Reconocer que el estado emocional de B está vinculado con el objeto de deseo A
¿El Cerdito sabe que el lobo está detrás de los arboles?	Reconocimiento del engaño a partir de la atribución de la creencia en el personaje engañado (A) tiene de la situación.
¿Cómo te diste cuenta que el Cerdito _____ que el lobo está detrás de los árboles?	Atribución de una falsa creencia al personaje A
¿Cómo se siente el Cerdito?	Atribución de emociones al personaje A en

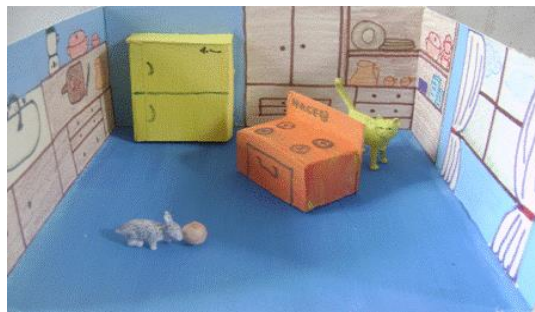
	función de la situación.
¿Cómo te diste cuenta que el Cerdito se siente _____?	Atribución de emociones basadas en las creencias del personaje A

## Tarea El Ratón y el Gato

### Descripción: los objetos de la tarea

En una maqueta de cartón de 10 cm cuadrados se ubican tres paredes: dos laterales y una en el fondo, de tal manera que quede el frente descubierto. En el izquierdo de la pared del fondo hay una nevera de cartón pegada y las paredes tienen dibujados artefactos propios de una cocina como platos, vasijas, cafetera, ollas, alacena, lava platos y una ventana. Adentro del escenario se ubican una estufa de cartón, un muñeco con forma de gato, un muñeco con forma de ratón y una bola de plastilina que representa un pedazo de queso.

Figura. Objetos de la tarea “El ratón y el Gato”



### Descripción: procedimiento y consigna de la tarea

El entrevistador y el niño se sientan juntos en una mesa o en el suelo, de manera que el niño pueda ver y manipular las figuras de la maqueta. Se disponen en la maqueta un ratón con una bola de queso (Ver Figura 5), luego se ubica el

gato detrás de la estufa de tal forma que no quede a la vista del ratón.

La maqueta permanece en la mesa, mientras se narra la siguiente consigna: “El ratón está comiendo un queso, al ratón le gusta mucho el queso, el gato está escondido detrás de la estufa, porque se quiere comer el ratón”.

Cuando se termina de narrar la consigna se formulan las siguientes preguntas

¿El ratón sabe que el gato está detrás de la estufa?

*¿Cómo te diste cuenta que el ratón \_\_\_\_\_ que el gato está escondido detrás de los árboles?*

¿Cómo se siente el ratón?

*¿Cómo te diste cuenta que el ratón se siente \_\_\_\_\_?*

La narración de la historia debe permitir la interacción con el niño, es decir, que debe dejarse espacio para que el niño hable sobre lo que ve en la maqueta.

### **Estructura de la tarea**

La tarea indaga por la atribución de emociones basadas en creencias y permite establecer una relación entre la creencia y la emoción.

En la tarea se identifican:

Dos personajes: A (ratón/presa) – B (gato/depredador)

Dos tipos de objetos: C (queso) – D (estufa)

Los personajes y los objetos se relacionan así:

C se constituye en el objeto de deseo de A

A se constituye en el objeto de deseo de B

Entre tanto: A no se percata del riesgo de la presencia de B por su interés en C B camufla su presencia para A detrás de D

La Tabla Muestra la relación entre la descripción de la tarea y la estructura de la tarea

<b>Análisis Objetivo: descripción y estructura de la tarea</b>	
<b>Consigna y preguntas:</b>	<b>Elementos constitutivos</b>
Este es el ratón	Uno de los personajes es una presa A (ratón)
El ratón está comiendo un queso	A está llevando a cabo una acción para satisfacer su deseo
Al ratón le gusta mucho el queso (C)	C (queso) es objeto de deseo de A
Este es un gato	Uno de los personajes es un depredador B (gato)
El gato está escondido detrás de la estufa	Existe un objeto D (estufa) que permite que B se oculte de A.
Porque se quiere comer al ratón	A es objeto de deseo B
¿El ratón sabe que el gato está detrás de la estufa?	A tiene una falsa creencia, es ignorante sobre su situación
¿Cómo te diste cuenta que el ratón _____ que el gato está detrás de la estufa?	Argumento que permite relacionar la creencia de A sobre la situación.
¿Cómo se siente el ratón?	Estado emocional de A.
¿Cómo te diste cuenta que el ratón se siente _____?	Argumento que permite establecer la relación entre el estado emocional de A y la atribución de la creencia.

## Análisis Subjetivo

La tarea exige que el sujeto identifique la contradicción del estado emocional positivo de un personaje y su falsa creencia en una situación engañosa. El personaje (A) disfruta la situación, siendo simultáneamente presa del otro personaje (B) de la historia, que se oculta para capturarlo.

La Tabla describe las demandas cognitivas que la situación exige en la resolución ideal de la tarea

<b>Nivel de Análisis Subjetivo</b>	
<b>Preguntas y consignas</b>	<b>Demandas cognitivas en la resolución ideal</b>
Este es el ratón	Reconocimiento del personaje A
El ratón está comiendo un queso	Reconocimiento de la acción que realiza A sobre el objeto C.
Al ratón le gusta mucho el queso (C)	Reconocimiento del estado emocional de A está vinculado con el objeto de deseo C
Este es un gato	Reconocimiento del personaje B.
El gato está escondido detrás de la estufa	Reconocimiento de la acción que realiza B para obtener su objeto deseo A, creando una situación de engaño
Porque se quiere comer al ratón	Reconocer que el estado emocional de B está vinculado con el objeto de deseo A
¿El ratón sabe que el gato está detrás de la estufa?	Reconocimiento del engaño a partir de la atribución de la creencia en el personaje engañado (A) tiene de la situación.
¿Cómo te diste cuenta que el ratón _____ que el gato está detrás de la estufa?	Atribución de una falsa creencia al personaje A
¿Cómo se siente el ratón?	Atribución de emociones al personaje A en función de la situación.
¿Cómo te diste cuenta que el ratón se siente _____?	Atribución de emociones basadas en las creencias del personaje A

## ANEXO 2

[illegible][illegible][illegible]

[illegible]